



universität  
wien

## Diplomarbeit

### SOZIALER AUSSCHLUSS AUS SICHT VON LEHRERINNEN:

Entwicklung einer Videovignette sowie eines  
Onlinefragebogens zur Erfassung von  
Interventionsstrategien.

Sandra Neussl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im September 2009

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



## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                           |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| EINLEITUNG .....                                                                          | 1        |
| <b>I.THEORETISCHER TEIL .....</b>                                                         | <b>4</b> |
| 1. THEORETISCHER HINTERGRUND ZUM THEMA AGGRESSION .....                                   | 5        |
| 1.1. Was ist Aggression bzw. aggressives Verhalten?.....                                  | 5        |
| 1.2. Welche Formen von Aggression werden unterschieden?.....                              | 8        |
| 1.2.1. Aggressionsformen.....                                                             | 8        |
| 1.2.2. Erscheinungsformen.....                                                            | 10       |
| 1.3. „Sozialer Ausschluss“ als eine Form der Aggression .....                             | 12       |
| 1.4. Zusammenfassung .....                                                                | 14       |
| 2. AGGRESSION IM SCHULISCHEN KONTEXT .....                                                | 16       |
| 2.1. Ist Aggression in der Schule gegenwärtig? .....                                      | 16       |
| 2.1.1. Situation an österreichischen Schulen.....                                         | 16       |
| 2.1.2. Sozialer Ausschluss.....                                                           | 18       |
| 2.2. Folgen für die Opfer.....                                                            | 19       |
| 2.3. Wie gehen LehrerInnen mit aggressiven Handlungen von SchülerInnen um? .....          | 21       |
| 2.2.1. Verhalten von LehrerInnen .....                                                    | 21       |
| 2.2.2. Erfolgreiche Strategien.....                                                       | 25       |
| 2.4. Warum verhalten sich LehrerInnen in vergleichbaren Situationen unterschiedlich?..... | 29       |
| 2.5. Zusammenfassung .....                                                                | 34       |
| 3. METHODEN DER ERHEBUNG VON AGGRESSION .....                                             | 36       |
| 3.1. Fragebogen .....                                                                     | 36       |
| 3.1.1. Welche unterschiedlichen Fragebögen gibt es? .....                                 | 36       |
| 3.1.2. Vor- und Nachteile unterschiedlichster Fragebögentypen .....                       | 40       |
| 3.2. Vignetten und Videovignetten.....                                                    | 43       |
| 3.2.1. Was sind Vignetten bzw. Videovignetten? .....                                      | 43       |
| 3.2.2. Vor- und Nachteile von Vignetten und Videovignetten? .....                         | 44       |
| 3.4. Zusammenfassung .....                                                                | 45       |

|                                                                                             |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>II. EMPIRISCHER TEIL.....</b>                                                            | <b>47</b> |
| 4. ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN .....                                                          | 48        |
| 5. METHODE.....                                                                             | 50        |
| 5.1. <i>Untersuchungsplanung</i> .....                                                      | 50        |
| 5.2. <i>Erhebungsinstrument</i> .....                                                       | 51        |
| 5.2.1. Videovignette/ Videosequenz.....                                                     | 51        |
| 5.2.2. Fragebogen „Eingreifverhalten“ .....                                                 | 60        |
| 5.3. <i>Stichproben</i> .....                                                               | 69        |
| 6. ERGEBNISSE .....                                                                         | 72        |
| 6.1. <i>Welche Arten von „Eingreifverhalten“ gibt es?</i> .....                             | 72        |
| 6.2. <i>Welche Prädiktoren sagen das „Eingreifverhalten“ vorher?</i> .....                  | 87        |
| 6.3. <i>Unterscheidet sich das Eingreifverhalten in Abhängigkeit des Geschlechts?</i> ..... | 105       |
| 7.DISKUSSION .....                                                                          | 108       |
| 8. ZUSAMMENFASSUNG .....                                                                    | 114       |
| 9. ABSTRACT .....                                                                           | 115       |
| 10. LITERATURVERZEICHNIS .....                                                              | 116       |
| 11. ANHANG.....                                                                             | 124       |

## Abbildungsverzeichnis

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1: Überblick über Formen von Aggression .....                               | 11  |
| Abbildung 2: Fragebogentypologie anhand der Itemformulierung .....                    | 38  |
| Abbildung 3: Fragebogentypologie anhand des Befragungsmodus.....                      | 39  |
| Abbildung 4: Beispiel einer schriftlichen Vignette .....                              | 44  |
| Abbildung 5: Überblick über die Varianten der Videovignette .....                     | 53  |
| Abbildung 6: Storyboard .....                                                         | 55  |
| Abbildung 7; Items - Soziodemografische Daten.....                                    | 61  |
| Abbildung 8: Antwortformat zur Erfassung der Verhaltensweisen .....                   | 61  |
| Abbildung 9: Kategoriensystem der Verhaltensweisen.....                               | 62  |
| Abbildung 10: Items - Empathie .....                                                  | 65  |
| Abbildung 11: Items - Soziale Verantwortung.....                                      | 66  |
| Abbildung 12: Items - Selbstwirksamkeit .....                                         | 67  |
| Abbildung 13: Items - Ernsthaftigkeit der Situation .....                             | 67  |
| Abbildung 14: Item – Filterfrage Vorerfahrungen .....                                 | 68  |
| Abbildung 15: Items - Vorerfahrungen .....                                            | 68  |
| Abbildung 16: Alter der LehrerInnen.....                                              | 69  |
| Abbildung 17: Berufserfahrung in Jahren .....                                         | 70  |
| Abbildung 18: Verteilung der unterschiedlichen Schultypen.....                        | 70  |
| Abbildung 19: Verteilung über die Bundesländer .....                                  | 71  |
| Abbildung 20: Screeplot der Faktorenanalyse.....                                      | 75  |
| Abbildung 21: Absolute Antworten hinsichtlich der Items zur Vorerfahrung.....         | 94  |
| Abbildung 22: Regressionsanalyse mit "Direktem Eingreifen" - Streudiagramm .....      | 97  |
| Abbildung 23: Regressionsanalyse mit "Indirektem Eingreifen" - Streudiagramm.....     | 100 |
| Abbildung 24: Regressionsanalyse mit "Opferbezogenem Eingreifen" - Streudiagramm..... | 102 |
| Abbildung 25: Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Streudiagramm .....          | 104 |

## Tabellenverzeichnis

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 1: Prävalenz Mobbing .....                                                                                              | 17 |
| Tabelle 2: Opferprävalenz von verbalen und körperlichem Mobbing .....                                                           | 17 |
| Tabelle 3: Wie häufig greifen LehrerInnen ein? .....                                                                            | 22 |
| Tabelle 4: Überblick über die Häufigkeit einzelnen Verhaltensweisen hinsichtlich verschiedener Formen von Aggression (A.) ..... | 24 |
| Tabelle 5: Vor- und Nachteile von Paper Pencil als auch Web-Survey Erhebungen .....                                             | 42 |
| Tabelle 6: Ursprüngliches Skript.....                                                                                           | 54 |
| Tabelle 7: Terminübersicht von "Verteidigen statt beleidigen" .....                                                             | 57 |
| Tabelle 8: Realisiertes Skript .....                                                                                            | 59 |
| Tabelle 9: Theoretische Struktur der Items .....                                                                                | 64 |
| Tabelle 10: Verteilung der Varianten der Videovignette über das Geschlecht der TeilnehmerInnen .....                            | 71 |
| Tabelle 11: Verhaltenskategorien - offenen Angaben zu Item "Sonstige Aktion“ .....                                              | 72 |
| Tabelle 12: Verhaltenskategorie - prozentuale Verteilung der Antworten jedes Items über der vier Antwortmöglichkeiten .....     | 73 |
| Tabelle 13: Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient.....                                                                                 | 75 |
| Tabelle 14: Erklärte Gesamtvarianz der Faktorenanalyse mit vier Faktoren.....                                                   | 76 |
| Tabelle 15: Faktorenanalyse mit 4 Faktoren: Items mit jeweiliger Faktorladung und Zuordnung zum Kategoriensystem .....          | 76 |
| Tabelle 16: Korrelationsmatrix des 1. Faktors .....                                                                             | 79 |
| Tabelle 17: Reliabilitätsanalyse des 1. Faktors .....                                                                           | 80 |
| Tabelle 18: Korrelationsmatrix des 2. Faktors .....                                                                             | 81 |
| Tabelle 19: Reliabilitätsanalyse des 2. Faktors .....                                                                           | 81 |
| Tabelle 20: Korrelationsmatrix der 3. Faktors .....                                                                             | 82 |
| Tabelle 21: Reliabilitätsanalyse des 3. Faktors .....                                                                           | 82 |
| Tabelle 22: Korrelationsmatrix des 4. Faktors .....                                                                             | 83 |
| Tabelle 23: Reliabilitätsanalyse des 4. Faktors .....                                                                           | 84 |
| Tabelle 24: Faktorenanalyse mit reduzierten Items: Items mit Faktorladung und Zuordnung zum Kategoriensystem .....              | 85 |
| Tabelle 25: Verteilung der Antworten hinsichtlich der Absicht .....                                                             | 88 |
| Tabelle 26: Verteilung der Antworten hinsichtlich der Einschätzung der Situation.....                                           | 88 |
| Tabelle 27: Verteilung der Antworten im Item "Wie glauben sie, fühlt sich das Kind?" ...                                        | 89 |

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 28: Verteilung der Antworten im Item "Ich kann nachvollziehen, warum sich das Kind so fühlt" .....              | 89  |
| Tabelle 29: Verteilung der Antworten im Item "Wenn ich das Kind sehe, habe ich Mitleid" .....                           | 89  |
| Tabelle 30: Verteilung der Antworten hinsichtlich sozialer Verantwortung gegenüber der Situation selbst.....            | 90  |
| Tabelle 31: Verteilung der Antworten hinsichtlich der sozialen Verantwortung gegenüber dem Opfer .....                  | 90  |
| Tabelle 32: Verteilung der Antworten hinsichtlich der sozialen Verantwortung gegenüber den SchülerInnen .....           | 90  |
| Tabelle 33: Verteilung der Antworten hinsichtlich der sozialen Verantwortung gegenüber der ausschließenden Gruppe ..... | 91  |
| Tabelle 34: Antwortverteilung hinsichtlich der Items zur Selbstwirksamkeit .....                                        | 92  |
| Tabelle 35: Verteilung der Fragebogentypen: Chi-Quadrat-Test.....                                                       | 92  |
| Tabelle 36: Verteilung des Geschlechts der TeilnehmerInnen: Chi-Quadrat-Test .....                                      | 93  |
| Tabelle 37: Blockweise Regressionsanalyse mit "Direktem Eingreifen" - Anova.....                                        | 94  |
| Tabelle 38: Regressionsanalyse rückwärts mit "Direktem Eingreifen" - Modellanpassung                                    | 95  |
| Tabelle 39: Regressionsanalyse rückwärts mit "Direktem Eingreifen" - Anova .....                                        | 96  |
| Tabelle 40: Regressionsanalyse rückwärts mit "Direktem Eingreifen" - Koeffizienten .....                                | 97  |
| Tabelle 41: Regressionsanalyse mit "Direktem Eingreifen" - Korrelationen.....                                           | 97  |
| Tabelle 42: Blockweise Regressionsanalyse mit "Indirektem Eingreifen" - Anova .....                                     | 98  |
| Tabelle 43: Regressionsanalyse rückwärts mit "Indirektem Eingreifen" - Modellanpassung .....                            | 98  |
| Tabelle 44: Regressionsanalyse rückwärts mit "Indirektem Eingreifen" - Anova.....                                       | 99  |
| Tabelle 45: Regressionsanalyse rückwärts mit "Indirektem Eingreifen" - Koeffizienten...                                 | 99  |
| Tabelle 46: Regressionsanalyse mit "Indirektem Eingreifen" - Korrelationen .....                                        | 100 |
| Tabelle 47: Blockweise Regressionsanalyse mit "Opferbezogenes Eingreifen" - Anova.                                      | 100 |
| Tabelle 48: Regressionsanalyse rückwärts mit "Opferbezogenes Eingreifen" - Modellanpassung .....                        | 101 |
| Tabelle 49: Regressionsanalyse rückwärts mit "Opferbezogenes Eingreifen" - Anova....                                    | 101 |
| Tabelle 50: Regressionsanalyse rückwärts mit "Opferbezogenem Eingreifen"- Koeffizienten .....                           | 102 |
| Tabelle 51: Regressionsanalyse mit "Opferbezogenem Eingreifen" - Korrelationen .....                                    | 102 |
| Tabelle 52: Blockweise Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Modellanpassung .                                     | 103 |

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 53: Blockweise Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Anova.....          | 103 |
| Tabelle 54: Blockweise Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Koeffizienten ..... | 103 |
| Tabelle 55: Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Korrelationen.....             | 104 |
| Tabelle 56: Faktorielle Multivariate Varianzanalyse - Box-Test.....                   | 106 |
| Tabelle 57: Faktorielle Multivariate Varianzanalyse - Levene-Test.....                | 107 |
| Tabelle 58: Faktorielle Multivariate Varianzanalyse - Zwischensubjekteffekte .....    | 107 |

## **EINLEITUNG**

Die Thematik „Aggression im schulischen Kontext“ ist gegenwärtig präsent in der medialen Berichterstattung sowie hinsichtlich Fort- und Weiterbildungsangeboten für LehrerInnen oder in Form von Prävention- und Interventionsprogrammen. Diese umfassen unterschiedliche Aggressionsformen, wie körperliche, verbale oder non-verbale.

Eine Form aggressiven Verhaltens ist der soziale Ausschluss, d. h. wenn eine Person systematisch von sozialen Gruppen ausgrenzt wird (Smith & Ananiadou, 2003). Die Aktualität von sozialem Ausschluss an österreichischen Schulen demonstriert sich in einer Studie von Strohmeier, Atria und Spiel (2005), in welcher 53 Prozent der SchülerInnen angaben mindestens einmal von ihren MitschülerInnen ausgrenzt worden zu sein. Hier zeigt sich ein deutlicher Handlungsbedarf. Zudem berichten Opfer von sozialem Ausschluss von einem enormen Leidensdruck (Sharp, 1995, zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006).

LehrerInnen sind an österreichischen Schulen mit unterschiedlichen aggressiven Handlungen konfrontiert (Craig & Harel, 2004, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009). Wie die Literatur zeigt, ist das Lehrerverhalten bei Beobachtung von eben diesem entscheidend hinsichtlich Aggressionsprävention und -reduktion (Bandura, Ross & Ross, 1963; Craig, Pepler & Altas, 2009, Huesmann & Eron, 1984 zitiert nach Yoon & Kerber, 2003; Schuster, 2007; Strohmeier & Spiel, 2009; Yoon & Kerber, 2003).

Diesbezüglich erschließen sich (1) Forschungsgebiete hinsichtlich „guter“ Strategien von LehrerInnen im Umgang mit Aggression unter SchülerInnen und (2) die Erforschung von situativen sowie persönlichen Merkmalen von LehrerInnen, welche eben dies Verhalten begünstigen oder hemmen.

Ziele als auch zugrunde liegenden Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit sind (1) die Analyse der Verhaltensweisen von LehrerInnen bei Beobachtung von sozialem Ausschluss unter SchülerInnen sowie (2) die Entwicklung eines geeigneten Erhebungsinstruments (einer Videovignette) um das hypothetische Eingreifverhalten von LehrerInnen zu untersuchen.

Vor Darlegung eines inhaltlichen Überblicks über die vorliegende Arbeit möchte ich mich an dieser Stelle bei all jenen Menschen bedanken, die mich bei Entstehung dieser Arbeit wesentlich unterstützt haben:

- Mag. Dr. Dagmar Strohmeier: für die Möglichkeit eigene Ideen umzusetzen und die diesbezüglichen hochgeschätzten Anregungen, vielen Dank.
- Mag. Eva- Maria Schiller: herzlichen Dank für die essentielle Unterstützung bei der Erstellung der Videovignette als auch der Erhebung selbst.
- TeilnehmerInnen des Projektstudiums Bildungspsychologie „Wenn SchülerInnen zu SchauspielerInnen werden“ an der Fakultät für Psychologie, Universität Wien: danke, für euer Engagement beim Erstellen und Durchführen des so unerlässlichen Projektes „Verteidigen statt beleidigen“.
- Mag. Elisabeth Krön und Klemens Koscher: vielen Dank für die wertvolle Unterstützung hinsichtlich der Umsetzung der Idee der Kurzfilme, der Vorbereitung der DarstellerInnen, des Drehs selbst und dem Schnitt der Kurzfilme.
- Isabella Sengseis: für die vielen motivierenden sowie konstruktiven Gespräche und gemeinsamen Projekten während des Studiums als auch im Bezug auf diese Arbeit, ein herzlichstes Dankeschön.
- Angelika, Barbara, Doris und Marina: vielen, vielen Dank für eure aufmunternden sowie anregenden Worte und euer tatkräftiges Korrekturlesen.

Die vorliegende Arbeit umfasst zwei Teile. Im ersten Teil wird der theoretische Hintergrund zum Thema Aggression präsentiert, konkret (1) Begriffsdefinitionen, (2) Prävalenzen im schulischen Kontext als auch (3) Erhebungsmethoden. Die Entwicklung der Videovignette wie auch die Durchführung und die Ergebnisse der Untersuchung werden im empirischen Teil beschrieben.

Im ersten Kapitel werden nach einer Klärung des Begriffes Aggression dessen verschiedene Formen in Bezug auf die Verhaltensebene als auch den Aspekt „wer gegen wen“ vorgestellt. Abschließend wird in Anbetracht der Relevanz für die vorliegende Arbeit die Aggressionsform „sozialer Ausschluss“ ausführlich erörtert.

Angesichts des Forschungsfeldes Schule wird im zweiten Kapitel zunächst die Situation an österreichischen Schulen hinsichtlich der Prävalenz von Aggression beschrieben. Nach Ausführung zum Verhalten von LehrerInnen werden basierend auf sozialpsychologischen

Theorien, pädagogischen sowie psychologischen Konzepten und Studienergebnissen „erfolgreiche Strategien“ im Umgang mit Aggression erörtert. Inwiefern Situations- als auch Personenmerkmale das Verhalten von LehrerInnen in einer konkreten Situation beeinflussen, wird anschließend diskutiert. Zuletzt werden die Folgen von Aggression allgemein sowie der Form „sozialer Ausschluss“ dargestellt.

Ziel des dritten Kapitels ist die Beleuchtung der Erhebungsmethoden in der Aggressionsforschung. Die Methoden Fragebogen und Vignette werden vorgestellt und hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert.

Thema des empirischen Teils ist die Präsentation der vorliegenden Studie.

Zu Beginn werden im vierten Kapitel die Forschungsfragen sowie die davon abgeleiteten Fragestellungen und Hypothesen vorgestellt.

Im fünften Kapitel wird nach dem Untersuchungsdesigns das Erhebungsinstrument, die Videovignette, präsentiert. Diesbezüglich wird ausführlich auf die Entwicklung und Produktion des Kurzfilmes sowie die Erstellung des Fragebogens eingegangen. Abschließend wird die erhobene Stichprobe beschrieben.

Die Ergebnisse der Datenanalyse zur Überprüfung der Hypothesen werden im sechsten Kapitel dargestellt. Der Abschluss stellt eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse sowie eine Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit dar.

# **I. THEORETISCHER TEIL**

## **1. THEORETISCHER HINTERGRUND ZUM THEMA AGGRESSION**

Mit dem Thema „Aggression“ ist man im Alltag in unterschiedlichen Kontexten konfrontiert. In der medialen Berichterstattung beispielsweise wird sowohl auf aggressive Verhaltensweisen, wie „Aggressives Verhalten bei Konsum brutaler Spiele“ (APA, 2009), als auch auf aggressive Objekten, wie „Aggressives A-Virus ist heuer für die Grippe verantwortlich“ (APA, 2008a), Bezug genommen.

Was aber unter Aggression verstanden wird, kann von Person zu Person sehr divergieren und von Ausgrenzung bis zu körperlichen Übergriffen reichen (Nolting, 2007).

Aufgrund der massiven Präsenz des Begriffes Aggression im Alltag und den unterschiedlichsten individuellen Assoziationen wird im ersten Kapitel ein theoretischer Hintergrund zu diesem Thema präsentiert. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Begriff Aggression werden dessen verschiedene Erscheinungsformen vorgestellt. Das Kapitel schließt mit der Ausführung von sozialem Ausschluss als einer Form aggressiven Verhaltens.

### **1.1. Was ist Aggression bzw. aggressives Verhalten?**

„Obwohl anscheinend der Gegenstand ‚aggressives Verhalten‘ strukturell in knappen Begriffen zu skizzieren ist und ein Konsens über das Phänomen besteht, zeichnet er sich gerade dadurch aus, daß widersprüchliche Auffassungen darüber, ob ein konkretes Ereignis denn nun eine Aggression darstellt oder nicht, in bemerkenswerter Häufigkeit auftreten“ (Mummendy, Bornewasser, Löschper & Linneweber, 1982, S. 177).

Jeder Mensch hat eine Vorstellung davon, was Aggression ist oder was solche Handlungen sind. Diese persönlichen Vorstellungen können jedoch sehr divergieren. Für einige sind körperliche Handlungen, wie Schlagen, als Aggression zu bezeichnen. Hingegen sehen andere auch verbales Verhalten, wie Beschimpfungen, als solche an. Wiederum andere fassen auch subtilere Handlungen, wie Missachtung oder Ausgrenzung, als Aggression auf. Für manche Personen jedoch zeichnen sich aggressive Handlungen durch charakteristische Merkmale aus, wie affektive Erregung oder auch die Inakzeptanz eines Verhaltens (Nolting, 2007).

Eine allgemein anerkannte Definition des Begriffes Aggression ist nicht gegeben, sondern es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffsbestimmungen, die auch hinsichtlich verschiedener Disziplinen, wie Psychologie, Pädagogik oder Soziologie, variieren.

Im Folgenden wird das Verständnis von Aggression nach Mummendey et al. (1982) vorgestellt, auf welche in unterschiedlichen Arbeiten zur Definition von Aggression Bezug genommen wurde (Nolting, 2007; Strohmeier & Spiel, 2009; Wert & Mayer, 2008).

Nach Mummendey et al. (1982) kennzeichnet Aggression bzw. diese Handlung drei wesentliche Merkmale: (1) Intention, (2) Schädigung und (3) Normabweichung.

### **(1) Intention**

Nur wenn ein Verhalten absichtlich gesetzt wird, handelt es sich um eine aggressive Handlung, unabhängig davon, ob dieses Verhalten spontan oder geplant ist (Wert & Mayer, 2008). Dies umfasst nach Mummendey et al. (1982) nicht nur aktives Verhalten, sondern auch die Unterlassung von Handlungen, wenn diese negative Konsequenzen mit sich ziehen. Sieht beispielsweise eine Person zu, wie jemand anderer misshandelt wird und greift absichtlich nicht ein, kann das Unterlassen dieser Handlung auch als Aggression bezeichnet werden.

### **(2) Schädigung**

In vielen Definitionen ist der Aspekt der Schädigung unabdinglich. Dies wird anhand folgender Definitionen demonstriert, welche auch den bereits erwähnten Aspekt der Intention inkludieren (Nolting, 2007):

- „Aggression umfasst jene Handlungen, mit denen die direkte oder indirekte Schädigung eines Individuums, meist eines Artgenossen intendiert wird“ (Merz, 1965, S.571).
- „Aggression besteht in einem gegen den Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize“ (Selg, Mess & Berg, 1997, S. 14).

Die Bewertung, ob ein Verhalten schädigend ist, basiert auf direkten als auch auf nicht direkt beobachtbaren Handlungen und deren Konsequenzen einerseits, sowie auf kontextspezifischen Informationen andererseits (Mummendey et al., 1982). So ist der Schaden, den ein Zahnarzt einem Patienten im Rahmen einer Zahnbehandlung zufügt im Sinne einer Gesunderhaltung der Zähne nicht als Schaden anzusehen und stellt somit kein aggressives Verhalten dar (Mummendey et al., 1982; Wert & Mayer, 2008).

Demgegenüber ist aber wiederum eine Handlung, die auf eine Schädigung abzielt, aber nicht erfolgreich war, wie eine Person schlagen - diese aber nicht treffen, eine aggressive Tat (Wert & Mayer, 2008).

### **(3) Normabweichung**

Handlungen werden basierend auf Erwartungen, Regeln und Normen hinsichtlich ihrer Angemessenheit beurteilt. Wird das intendierte und schädigende Verhalten als unangemessen angesehen, ist es ein aggressives Verhalten (Mummendey et al., 1982).

Was als angemessen erachtet wird, hängt einerseits von persönlichen Verhaltenserwartungen, Einstellungen und Normen ab, andererseits von situativen Bedingungen. Handlungen im Sinne von Selbstverteidigung oder Hilfeleistung werden meist nicht als aggressives Verhalten bezeichnet, wenn diese nicht überzogen sind (Nolting, 2007).

Nolting (2007) kritisiert, dass aufgrund dieser Bewertung „Aggression“ ein moralisches Urteil und nicht ein psychologischer Sachverhalt“ ist (S. 25) und fordert in der Wissenschaft „die klare Trennung zwischen Sachverhalt und Wertung“ (S. 26).

Eine allgemein anerkannte Begriffsbestimmung von Aggression gibt es nicht, wie die Erörterung dieser Thematik zeigt. Sowohl die individuellen Vorstellungen von Personen, als auch die Definitionen in der Wissenschaft sind vielfältig und beziehen sich auf unterschiedliche charakteristische Merkmale.

Nach Mummendey et al. (1982) charakterisieren Aggression bzw. eben diese Handlungen Intention, Schädigung und Normabweichung. Diese drei Kriterien basieren auf Wahrnehmung, wechselseitiger Interpretation und Bewertung sowie dem situativen Kontext und verdeutlichen, dass die Abgrenzung zwischen aggressiven und nicht-aggressiven Handlungen objektiv nur schwer zu ziehen ist (Mummendey et al., 1982; Nolting, 2007; Strohmeier & Spiel, 2009).

In dieser Arbeit wird Aggression bzw. aggressives Verhalten nach den bereits ausführlich dargestellten Merkmalen von Mummendey et al. (1982) definiert.

## **1.2. Welche Formen von Aggression werden unterschieden?**

Wie bereits festgestellt wurde, kennzeichnet sich Aggression durch einen intentionalen, schädigenden und einen der Norm abweichenden Akt (Mummendey et al., 1982), doch Aggression ist nicht gleich Aggression. Es werden daher im nächsten Abschnitt verschiedene Aggressionsformen, wie Gewalt oder Mobbing/Bullying, und unterschiedliche Erscheinungsformen bezüglich der Verhaltensebenen, wie direkt, verbal, nonverbal und relational (Nolting, 2007), sowie der Rollen („wer gegen wen“) (Finze, 2007) differenziert.

### **1.2.1. Aggressionsformen**

Im Folgenden werden die Aggressionsformen (1) Gewalt sowie (2) Mobbing/Bullying erörtert.

#### **(1) Gewalt**

Zunächst stellt sich die Frage, ob Gewalt und Aggression Synonyme sind, die austauschbar verwendet werden können.

Nach Neubauer (1999, zitiert nach Finze, 2007) sind Aggression und Gewalt nicht austauschbare Begriffe, da Gewalt körperliche Handlungen umfasst. Nolting (2007) hingegen subsumiert schwerwiegende Formen von aggressiven Handlungen unter dem Begriff Gewalt. Martin und Martin (2003, zitiert nach Finze, 2007) weisen wiederum auf neuere Ansätze hin, in welchen Gewalt als Oberbegriff mit zusätzlichen Spezifizierungen zu gebrauchen ist.

Basierend auf diesen Ansichten werden in dieser Arbeit die Begriffe Aggression und Gewalt nicht austauschbar verwendet und unter Gewalt schwerwiegendere, meist körperlich aggressive Handlungen angesehen (Neubauer, 1999, zitiert nach Finze, 2007; Nolting, 2007).

#### **(2) Mobbing und Bullying**

Die Begriffe Mobbing und Bullying werden in verschiedenen Arbeiten austauschbar verwendet (Schuster, 2007). Zunächst werden beide Begriffe einzeln vorgestellt und anschließend hinsichtlich des Aspekts der Austauschbarkeit diskutiert.

Mobbing (Wortstamm „Mob“) bedeutete ursprünglich, dass eine anonyme Gruppe von Personen gemeinsam eine Person schikaniert (Olweus, 1993a, zitiert nach Olweus, 1995).

Gegenwärtig umfasst Mobbing aggressive Handlungen sowohl von EinzeltäterInnen, als auch von einer Gruppe von TäterInnen (Olweus, 1995).

Nach Leymann (2003a; 2003b, S. 294, zitiert nach Schuster, 1996) bedingt Mobbing folgende drei Kriterien: „zeitliche Dauer, Wiederholung und negative Intention“<sup>1</sup>.

Bullying (Ableitung aus dem Englischen Wort bully – Täter) umfasst verschiedenste inadäquate Handlungen und ist durch folgende Merkmale (Olweus, 1993, zitiert nach Schuster, 2007) charakterisiert:

- Gezielte negative Handlungen von einer oder mehreren Person, d.h. wiederholt und über einen längeren Zeitraum
- Schädigungsabsicht
- Ungleichgewicht der Stärke, d.h. das Opfer ist nicht in der Lage sich zu wehren

Wesentliche Kennzeichen von Bullying und Mobbing sind wiederholte negative Handlungen und die Schädigungsabsicht (Olweus, 1993, zitiert nach Schuster, 2007). Bullying beinhaltet zusätzlich den Aspekt eines Ungleichgewichts der Macht zwischen Täter und Opfer (Schuster, 1997).

Im Vergleich unterscheiden sich die Begriffe Mobbing und Bullying hinsichtlich des Verständnisses und der Verwendung zwischen Ländern und Sprachen (Craig, Henderson & Murphy, 2000). Im Englischen sowie im Skandinavischen wird Mobbing in erster Linie als aggressive Handlungen am Arbeitsplatz verstanden (Olweus, 1995), hingegen sich Mobbing im deutschsprachigen Raum mittlerweile auf verschiedene Bereiche bezieht (Nolting, 2007).

In wissenschaftlichen Arbeiten werden die Begriffe des Öfteren austauschbar verwendet und vergleichbar definiert (Schuster, 2007), weshalb die Differenzierung zwischen Mobbing und Bullying in einer konkreten Untersuchung teils schwer fällt. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit die Begriffe Mobbing und Bullying austauschbar verwendet.

---

<sup>1</sup> „duration, repetition, and negative intention“

### **1.2.2. Erscheinungsformen**

Aggression allgemein, als auch deren dargestellten Formen - Gewalt sowie Mobbing und Bullying – können (1) auf der Verhaltensebene und (2) hinsichtlich der Rollen spezifiziert werden.

#### **(1) Verhaltensebene**

Im Folgenden werden insgesamt drei sich teils ergänzende und teils überlappende Differenzierungen vorgestellt.

Nach Bjoerkquist (1994, zitiert nach Schuster, 2007) und Nolting (2007) werden nachstehende Erscheinungsformen unterschieden:

- Körperliche Formen, wie Schlagen, Kratzen oder Würgen.
- Verbale Formen, die einerseits inhaltlich aggressiv sein können, wie Drohen oder Hetzen, andererseits einen aggressiven Tonfall beinhalten können, wie Anschreien.
- Nonverbale Formen, wie böse Blicke oder das Raustrecken der Zunge.
- Relationale Formen, wie „links liegen lassen“, ausgrenzen, verleumden“ (Nolting, 2007, S. 20).

Olweus (1995) kategorisiert negative Handlungen, welche vorliegen, „wenn jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt“ (Olweus, 1993, zitiert nach Olweus, 1995, S.22), folgendermaßen:

- Verbale Erscheinungsformen, wie Beschimpfungen oder Verspottungen.
- Erscheinungsformen über Körperkontakt, wie Stoßen oder Festhalten.
- Erscheinungsformen ohne Worte und ohne Körperkontakt, wie Gesten oder sozialen Ausschluss einer Person.

Weiters werden direkte und indirekte Erscheinungsformen unterschieden. Die direkte Form umfasst aggressive Handlungen von Person zu Person, wie körperliche oder verbale Akte, indirekte Formen hingegen zielen auf Schädigung von sozialen Beziehungen ab (Olweus, 1991, zitiert nach Craig, Henderson & Murphy, 2000).

Zusammenfassend lassen sich in einer größeren Differenzierung indirekte und direkte Erscheinungsformen unterscheiden, die spezifiziert werden können (Olweus, 1991, zitiert nach Craig, Henderson & Murphy, 2000).

Die indirekte Form umfasst nonverbale und relationale Erscheinungsformen sowie jene ohne Worte und ohne Körperkontakt. Hingegen können den direkten Formen verbale und körperliche Erscheinungsformen sowie jene über Körperkontakt zugeordnet werden (Bjoerkquist, 1994, zitiert nach Schuster, 2007; Nolting, 2007).

## (2) Rollen

Für den Kontext Schule entwickelte Finze (2007) in Anlehnung an Schwind et al. (1990, zitiert nach Finze, 2007) folgende Einteilung hinsichtlich des Aspekts „wer ist TäterIn und auf wen zielt die aggressive Handlung ab, wer ist das Opfer“.

- Gewalt von SchülerInnen gegen SchülerInnen
- Gewalt von SchülerInnen gegen Sachen
- Gewalt von SchülerInnen gegen LehrerInnen
- Gewalt von LehrerInnen gegen SchülerInnen

Aggression kann sich in mannigfachen Handlungen zeigen und folglich können verschiedene Erscheinungsformen differenziert werden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die wesentlichsten Formen von Aggression.

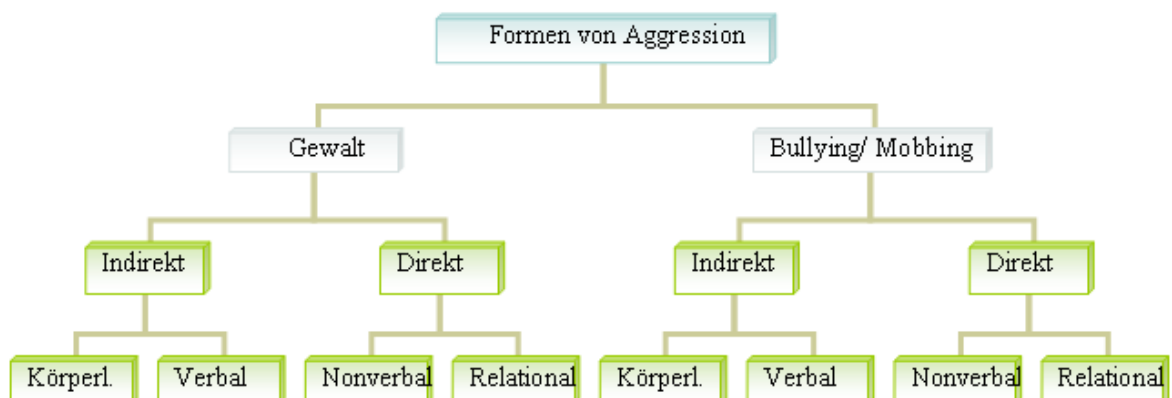


Abbildung 1: Überblick über Formen von Aggression

### **1.3. „Sozialer Ausschluss“ als eine Form der Aggression**

Aggressive Handlungen zeigen sich in unterschiedlichen Formen. Eine dieser Formen ist der soziale Ausschluss, welcher in diesem Abschnitt behandelt wird.

Nach einer (1) Begriffsklärung, werden (2) die Merkmale aggressiven Verhaltens nach Mummendey et al. (1982) hinsichtlich des sozialen Ausschlusses erörtert und die Zuordnung von sozialem Ausschluss zu den oben genannten Erscheinungsformen vorgestellt. Anschließend werden (3) Ergebnisse der Wahrnehmung von sozialem Ausschluss als aggressive Handlung im schulischen Kontext präsentiert, da diese für die vorliegende Studie von Bedeutung sind.

#### **(1) Was ist sozialer Ausschluss?**

Sozialer Ausschluss bedeutet, dass eine Person systematisch von sozialen Gruppen ausgegrenzt wird (Smith & Ananiadou, 2003) und umfasst auch alle Handlungen, die den sozialen Status einer Person innerhalb einer Gruppe durch eine Veränderung von Einstellungen und Handlungen der ausgeschlossenen Person gegenüber manipulieren (Bjorkquest, Osterman & Kaukianinen, 1992, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003).

#### **(2) Sozialer Ausschluss ist aggressives Verhalten**

Sozialer Ausschluss zielt auf die Zerstörung oder Manipulation des sozialen Status einer Person ab (Bjorkquest et al., 1992, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003) und impliziert somit eine Schädigungsabsicht.

Die Manipulation des sozialen Status durch sozialen Ausschluss (Bjorkquest et al., 1992 zitiert nach Yoon & Kerber, 2003) stellt häufig auch einen Schaden für die betreffende Person dar. Das soziale Bedürfnis, welches Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie Komponenten, wie Liebe oder Freundschaft umfasst, ist nach Maslow (1943) ein wesentliches Grundbedürfnis jeder Person und wird bei Mangel als unangenehme Spannung empfunden. Weiters stellt sozialer Anschluss für die meisten Menschen eine wesentliche Bedingung für Freude dar und zeigt sich in einem massiven Bedürfnis nach Zugehörigkeit (Baumeister & Leary, 1995, zitiert nach DeWall, Twenge, Gitter und Baumeister, 2009). Auch gaben in einer Studie von Sharp (1995, zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006) Opfer von sozialem Ausschluss an, dass dies die schlimmste Form von Mobbing sei. Somit ist ein weiteres Merkmal von Aggression bei sozialem Ausschluss gegeben: die dargestellte Schädigung (Mummendey et al., 1982).

Schließlich kann der Status einer Person unter anderem auch durch Handlungen, wie Täuschung, üble Nachrede oder Beleidigung, manipuliert werden, welche nach dem österreichischen Strafgesetzbuch (online)<sup>2</sup> strafbar sind. Hierdurch trifft auch der dritte Aspekt von Aggression nach Mummendey et al. (1982), die Abweichung von einer Norm, zu.

Hiermit sind alle Merkmale von Aggression nach Mummendey et al. (1982) erfüllt und es wird belegt, dass sozialer Ausschluss aggressives Verhalten ist.

Nach Smith und Ananiadou (2003) ist soziale Ausgrenzung eine Form von Mobbing.

Sozialer Ausschluss ist nach Bjoerkquist (1994 zitiert nach Schuster, 2007) und Nolting (2007) eine Handlung der relationalen Aggression und zählt hinsichtlich der Kategorisierung von negativen Handlungen nach Olweus (1995) zur Erscheinungsform ohne Worte und ohne Körperkontakt.

Wird sozialer Ausschluss wiederholt und zielgerichtet auf ein Opfer mit geringerer Macht gesetzt, entspricht sozialer Ausschluss relationalem Mobbing (Baumann & Del Rio, 2006).

### **(3) Wahrnehmung als aggressive Handlung im schulischen Kontext**

In einer Studie von Boulton (1997) wurden LehrerInnen gebeten unterschiedliche Handlungen von SchülerInnen gegen SchülerInnen hinsichtlich der Frage, ob es sich um Mobbing handelt, einzuschätzen. Körperliche und verbale aggressive Handlungen wurden deutlich öfter als Mobbing angesehen, sozialer Ausschluss hingegen wurde von deutlich weniger LehrerInnen als dies bewertet.

---

<sup>2</sup> aus dem österreichischen Strafgesetzbuch (online):

Täuschung (§ 108.): „Wer einem anderen in seinen Rechten dadurch absichtlich einen Schaden zufügt, daß er ihn oder einen Dritten durch Täuschung über Tatsachen zu einer Handlung, Duldung oder Unterlassung verleitet, die den Schaden herbeiführt, ist mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr zu bestrafen.“

Üble Nachrede (§ 111.): „Wer einen anderen in einer für einen Dritten wahrnehmbaren Weise einer verächtlichen Eigenschaft oder Gesinnung zeigt oder eines unehrenhaften Verhaltens oder eines gegen die guten Sitten verstoßenden Verhaltens beschuldigt, das geeignet ist, ihn in der öffentlichen Meinung verächtlich zu machen oder herabzusetzen, ist mit Freiheitsstrafe bis zu sechs Monaten oder mit Geldstrafe bis zu 360 Tagessätzen zu bestrafen.“

Beleidigung (§ 115.): „Wer öffentlich oder vor mehreren Leuten einen anderen beschimpft, verspottet, am Körper mißhandelt oder mit einer körperlichen Mißhandlung bedroht, ist, wenn er deswegen nicht nach einer anderen Bestimmung mit strengerer Strafe bedroht ist, mit Freiheitsstrafe bis zu drei Monaten oder mit Geldstrafe bis zu 180 Tagessätzen zu bestrafen.“

Weiters gaben LehrerInnen in unterschiedlichen Studien an, sozialen Ausschluss als die am wenigsten schädliche Form von Bullying (Baumann & Del Rio, 2000; Birkinshaw & Elesä, 1998) und im Vergleich zu anderen Problemen, als belangloser anzusehen (Ramasut und Papatheodorou 1994, zitiert nach Boulton, 1997).

## **1.4. Zusammenfassung**

Definitionen und Assoziationen zu Aggression divergieren einerseits auf individueller Ebene, andererseits in der Wissenschaft.

Nach Mummendey et al. (1982) sind Merkmale von Aggression Intention, Schädigung und Normabweichung. Die Auseinandersetzung mit den Kriterien demonstriert, dass die Bewertung einer von eben diesen Handlungen auf Wahrnehmung, wechselseitiger Interpretation und Bewertung sowie situativen Merkmalen basiert und folglich zwischen aggressiven und nicht-aggressiven Handlungen teils nur schwer eine Grenze gezogen werden kann (Mummendey et al., 1982; Nolting, 2007; Strohmeier & Spiel, 2009).

Aggressive Handlungen können spezifiziert und differenziert werden:

Erstens können Gewalt, schwerwiegendere, meist körperlich aggressive Handlungen (Neubauer, 1999, zitiert nach Finze, 2007; Nolting, 2007) sowie Bullying und Mobbing als Aggressionsformen unterschieden werden. Bullying und Mobbing sind vergleichbare Handlungen (Schuster, 2007). Beide Aggressionsformen weisen negative Handlungen sowie eine Schädigungsabsicht auf (Olweus, 1993, zitiert nach Schuster, 2007), unterscheiden sich aber hinsichtlich des Kriteriums Machtungleichheit (Schuster, 1996).

Zweitens werden auf der Verhaltensebene Erscheinungsformen differenziert. Direkte Erscheinungsformen, wie verbale und körperliche Handlungen einerseits und indirekte Erscheinungsformen, welche nonverbale und relationale Handlungen umfassen andererseits (Bjoerkquist, 1994, zitiert nach Schuster, 2007; Nolting, 2007; Olweus, 1991, zitiert nach Craig, Henderson & Murphy, 2000).

Drittens können Differenzierungen in unterschiedlichen Kontexten hinsichtlich Täter und Opfer vorgenommen werden (Schwind et al., 1990, zitiert nach Finze, 2007), wie SchülerInnen gegen SchülerInnen oder SchülerInnen gegen Sachen im schulischen Kontext.

Sozialer Ausschluss umfasst Handlungen, die auf die Manipulation des sozialen Status einer Person abzielen (Bjorkquest et al., 1992, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003) und entspricht den Merkmalen aggressiver Handlungen von Mummedey et al. (1982). Nach Nolting (2007) wird diese der relationalen Aggression zugeordnet. Wenn die Handlungen Merkmale der Wiederholung und Zielgerichtetheit auf ein schwächeres Opfer aufweisen, entspricht dies relationalem Mobbing (Baumann & Del Rio, 2006).

Im Vergleich mit anderen aggressiven Handlungen wird von LehrerInnen sozialer Ausschluss unter SchülerInnen als harmlose und weniger ernsthafte Erscheinungsform bewertet (Baumann & Del Rio, 2000; Birkinshaw & Elesä, 1998; Boulton, 1997; Ramasut und Papatheodorou 1994, zitiert nach Boulton, 1997). Opfer hingegen berichten, dass dies die schlimmste Form von Mobbing sei (Sharp, 1995, zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006)

## **2. AGGRESSION IM SCHULISCHEN KONTEXT**

Im zweiten Kapitel wird das Thema der Aggression im schulischen Kontext erörtert. Dieses Thema ist allgegenwärtig in der medialen Berichterstattung, wie die Schlagzeile „Krisengipfel gegen Gewalt an Schulen Ende November“ (APA, 2008b) belegt, und Inhalt unzähliger wissenschaftlicher Arbeiten.

Nach Klärung der Frage, wie häufig und in welcher Form Aggression in Schulen gegeben ist, werden die Folgen für die Opfer behandelt. Anschließend wird präsentiert, wie LehrerInnen mit aggressiven Handlungen unter SchülerInnen umgehen. Abschließend wird diskutiert, warum LehrerInnen unterschiedlich mit dieser Situation umgehen hinsichtlich Situations- und Persönlichkeitsvariablen, Vorerfahrungen sowie Geschlechtsunterschieden.

### **2.1. Ist Aggression in der Schule gegenwärtig?**

Allgemein sind die Prävalenzen von aggressiven Handlungen an Schulen in verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich (Strohmeier & Spiel, 2009). Die Situation in Österreich ist im Vergleich zu anderen Ländern als besonders problematisch zu bezeichnen (Craig & Harel, 2004, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).

Nach Darstellung der Sachlage in Österreich, wird das Vorkommen von sozialem Ausschluss explizit erörtert.

#### **2.1.1. Situation an österreichischen Schulen**

In der Arbeit von Atria, Strohmeier & Spiel (2007) wurden vier unabhängige Studien zusammenfassend analysiert. Insgesamt umfasst die Stichprobe 1910 SchülerInnen der vierten bis neunten Schulstufe an 23 österreichischen Schulen.

In Tabelle 1 sind die Prävalenzen von Mobbing, bezogen auf den Zeitraum von einem Semester, sowohl für Täter als auch für Opfer angegeben. Die deutlichen Unterschiede der Opferprävalenzen zwischen verbalem und körperlichem Mobbing werden in Tabelle 2 dargestellt (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

**Tabelle 1: Prävalenz Mobbing (entnommen von Atria, Strohmeier und Spiel, 2007, S. 383)**

|                | 6. Schulstufe | 7. Schulstufe | 9. Schulstufe |
|----------------|---------------|---------------|---------------|
| Opferprävalenz | 11,70%        | 7,30%         | 2,60%         |
| Täterprävalenz | 9,60%         | 10,30%        | 9,20%         |

Wie Tabelle 1 zeigt, setzen in etwa 10 Prozent der SchülerInnen in der Sekundarbildung Unterstufe<sup>3</sup> ihren MitschülerInnen gegenüber aggressive Handlungen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

**Tabelle 2: Opferprävalenz von verbalen und körperlichem Mobbing (entnommen von Atria, Strohmeier und Spiel, 2007, S. 383)**

|                      | 4. Schulstufe | 8. Schulstufe |
|----------------------|---------------|---------------|
| Verbales Mobbing     | 17,40%        | 19,20%        |
| Körperliches Mobbing | 8,20%         | 5,40%         |

Wie in Tabelle 2 ersichtlich ist, sind in etwa 20 Prozent der SchülerInnen sowohl in der Volksschule, der vierte Schulstufe als auch in der Sekundarbildung Unterstufe<sup>3</sup>, der achten Schulstufe Opfer von verbalen Mobbing (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

Im Folgenden werden Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, der Schulstufe, der Schultypen sowie des Alter und in Bezug auf multikulturelle Klassen dargestellt.

Es zeigen sich Geschlechtsunterschiede. Mädchen gaben häufiger an ausgegrenzt zu werden, Buben hingegen berichteten zahlreicher in körperliches Mobbing involviert zu sein (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005).

Auch Schulstufenunterschiede sind gegeben (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007). In der 4. Schulstufe der Volksschule gaben 3,6 bis 50 Prozent (Durchschnitt 20,8 Prozent), der SchülerInnen an, Opfer von verbalem Mobbing zu sein, hinsichtlich physischem Mobbing 0 bis 40,9 Prozent (Durchschnitt bei 36 Prozent) (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005).

<sup>3</sup> Im österreichischen Schulsystem umfasst die Sekundarstufe Unterstufe das fünfte bis achte Schuljahr. SchülerInnen besuchen entweder eine Hauptschule, eine Kooperative Mittelschule oder die Unterstufe einer Allgemein Höheren Schule.

Wie in anderen Ländern, zum Beispiel Deutschland (Fuchs, Lamnek, Luedtke & Bauer, 2004), präsentieren sich auch in Österreich Schultypenunterschiede. In Hauptschulen sind aggressive Verhaltensweisen deutlich häufiger gegeben als in Allgemein Bildenden Höheren Schulen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005).

Ebenfalls sind Altersunterschiede gegeben. So werden bei Streitereien mit MitschülerInnen SchülerInnen im Alter von sechs oder acht Jahren deutlich seltener verletzt als Zwölfjährige (Atria & Spiel, 2003, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).

Hinsichtlich multikultureller Klassen berichten Strohmeier, Spiel & Gradinger (2008), dass SchülerInnen mit deutscher Muttersprache sowohl in der Selbsteinschätzung als auch in der Peernominierung häufiger Opfer sind als SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Muttersprache. Weiters gaben SchülerInnen mit deutscher Muttersprache häufiger an, ihre MitschülerInnen auszugrenzen und verbales Mobbing auszuüben (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005).

### **2.1.2. Sozialer Ausschluss**

Wie bereits in Kapitel 1.3. dargestellt wurde, sehen LehrerInnen sozialen Ausschluss im Vergleich zu anderen aggressiven Erscheinungsformen als zum Teil harmlose und weniger schwerwiegende Aggression an. Weiters berichten LehrerInnen, dass sozialer Ausschluss, aufgrund seines verdeckten Charakters schwerer zu erkennen sei (Craig & Pepler, 1997, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003). Damit ergeben sich Schwierigkeiten hinsichtlich der Erfassbarkeit von Prävalenzen durch LehrerInnen oder MitschülerInnen. Es werden zusätzlich zu Ausführungen über Österreich ausgewählte Studien von Deutschland präsentiert.

In einer Studie von Strohmeier, Atria und Spiel (2005) an österreichischen Schulen gaben 53 Prozent der SchülerInnen an, mindestens einmal von ihren MitschülerInnen ausgegrenzt worden zu sein. Diesbezüglich zeigten sich Geschlechtsunterschiede. Mädchen berichteten häufiger als Buben Opfer von sozialem Ausschluss zu sein. Weiters waren Unterschiede bezüglich der TäterInnen und deren unterschiedlicher Muttersprache gegeben. Buben mit deutscher Muttersprache schlossen andere öfters aus, als jene mit türkischer oder ex-jugoslawischer Muttersprache.

Zur Situation in Deutschland berichten Fuchs, Lamnek, Luedtke und Bauer (2009, S. 86), dass 3,1 Prozent der SchülerInnen „oft“ und 2,6 Prozent „sehr oft“ angaben, MitschülerInnen gemeinsam mit anderen anzumachen. Durch das gemeinsame „Anmachen“ von MitschülerInnen wird deren sozialer Status manipuliert und folglich stellt dies einen sozialen Ausschluss dar (Bjorkquest, Osterman & Kaukianinen, 1992, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003).

Weiters war sozialer Ausschluss die dritthäufigste Form der Aggression von SchülerInnen gegen SchülerInnen in einer Untersuchung von Finze (2007) an Dresdner Schulen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Gewalt Schulen gegenwärtig ist. In etwa 10 Prozent der SchülerInnen in der Sekundarbildung Unterstufe sind Täter von Aggression und circa 20 Prozent Opfer von verbalen Handlungen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007). Weiters waren 53 Prozent der SchülerInnen mindestens ein Mal Opfer von sozialem Ausschluss (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005).

## **2.2. Folgen für die Opfer**

Wie bereits ausführlich dargestellt, sind unterschiedlichste aggressive Handlungen von SchülerInnen gegen SchülerInnen an österreichischen Schulen gegenwärtig, weshalb in diesem Kapitel die Konsequenzen von eben diesem dargelegt werden. Nach Ausführung der Folgen von (1) sozialem Ausschluss im Speziellen und (2) Aggression allgemein, werden weiters die Konsequenzen für (3) Täter und Beobachter erörtert.

### **(1) Sozialer Ausschluss**

Sozialer Ausschluss weist im Vergleich zu anderen Aggressionsformen den größten Zusammenhang mit internalisierenden Problemen auf, wie Angst oder Depression (Hawker & Boulton, 1996, zitiert nach Sharp et al., 2000). In einer von Studie Baumeister, Nuss und Twenge (2002) zeigten Opfer Beeinträchtigungen im schlussfolgernden Denken.

Weiters wird in der Literatur eine Wechselwirkung von sozialem Ausschluss und aggressiven Handlungen diskutiert. Kirckpatrick, Wough, Valencia und Webster (2002, zitiert nach DeWall, Twenge, Gitter & Baumeister, 2009) belegten in einer Studie, dass sozialer Ausschluss zu aggressiven Handlungen führt. Diesbezüglich zeigte DeWall et al.

(2009) auf, dass sozialer Ausschluss zu feindseligen Kognitionen führt, welche wiederum zu aggressiven Verhaltensweisen gegenüber anderen führen.

## **(2) Aggression allgemein**

Aggression beeinflusst die Lernfreude und die Lernleistungen. In einer Studie von Kochenderfer und Ladd's (1996, zitiert nach Hodges & Perry, 1999) entwickelten bereits Kindergartenkinder, die Opfer von Aggression waren, Ablehnung der Schule gegenüber und waren bestrebt diese zu meiden. Im Schulalltag weisen Opfer schlechtere Noten auf und sind weniger motiviert. (Strohmeier & Spiel, 2009). Weiters berichtete Sharp (1995, zitiert nach Sharp et al., 2000) von einer Minderung der Konzentration.

Auch zeigen Opfer Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben. Sharp (1995, zitiert nach Sharp et al., 2000) berichtet von einer erhöhten Erregbarkeit, dem Gefühl von Panik sowie von wiederkehrenden Erinnerungen an die Mobbing-situationen. Hodges und Perry (1999) referieren Zusammenhänge mit Ablehnung durch Gleichaltrige einerseits und mit internalisierenden Störungen andererseits. Weiters zeigen Opfer im Vergleich zu ihren MitschülerInnen öfters psychopathologische Störungsbilder, wie Depression, Verhaltensstörungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch oder Selbstmordgefährdung (Shafii & Shafii, 2003).

## **(3) TäterIn und BeobachterIn**

Aggression hat nicht nur Folgen für das Opfer, sondern ebenfalls Auswirkungen auf TäterIn als auch BeobachterIn.

TäterInnen zeigen überdurchschnittlich häufig antisoziale Verhaltensweisen wie Drogen- und Alkoholkonsum, Delinquenz etc.“ (Strohmeier & Spiel, 2009, S. 2) und weisen einen problematischen Umgang mit aggressivem Verhalten bis ins Erwachsenenalter auf.

Wird bei aggressiven Handlungen nicht eingegriffen, lernen Beobachter nicht, wie man mit diesen umgeht und werden als Erwachsene in solchen Situationen weniger Zivilcourage zeigen (Strohmeier & Spiel, 2009).

Zusammenfassend weisen Opfer von Aggression Beeinträchtigungen in ihrer Lernfreude und ihren -leistungen als auch im emotionalen Erleben auf (Hodges und Perry, 1999; Kochenderfer & Ladd's, 1996, zitiert nach Hodges & Perry, 1999; Shafii & Shafii, 2003; Sharp, 1995, zitiert nach Sharp et al., 2000; Strohmeier & Spiel, 2009).

Die Situation für Opfer ist allgemein umso stressreicher, je länger der Zeitraum ist, in welchem sie aggressive Akte erleben (Sharp et al., 2000) und je mehr verschiedene aggressive Erscheinungsformen sie erfahren (Hawker und Boulton, 1995, zitiert nach Sharp et al., 2000).

### **2.3. Wie gehen LehrerInnen mit aggressiven Handlungen von SchülerInnen um?**

LehrerInnen sind mit verschiedensten aggressiven Handlungen von SchülerInnen gegen SchülerInnen im schulischen Alltag konfrontiert, wie die Ausführungen des Kapitels 2.1. demonstrierten.

Nach Präsentation von Studienergebnissen hinsichtlich des Verhaltens von LehrerInnen in einer solchen Situation, werden erfolgreiche Strategien erörtert.

#### **2.2.1. Verhalten von LehrerInnen**

Wie LehrerInnen agierten, wird basierend auf Ergebnissen in der Literatur betreffend (1) den Verhaltenskategorien „Eingreifen vs. Nicht Eingreifen“ sowie (2) konkreter Verhaltensweisen hinsichtlich der drei Erscheinungsformen indirekt, verbal und körperlich präsentiert.

##### **(1) „Eingreifen“ vs. „Nicht eingreifen“**

Inwiefern LehrerInnen bei unterschiedlichsten aggressiven Handlungen eingreifen oder nicht, wurde sowohl aus Sicht der LehrerInnen selbst in Form von Selbsteinschätzungen als auch aus der Perspektive von SchülerInnen erhoben. Die hier präsentierten Studien beziehen sich auf Mobbing Situationen<sup>4</sup>.

In einer Studie von Pepler, Craig, Ziegler und Charach (1994, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003) berichteten 35 Prozent der SchülerInnen, dass LehrerInnen in Mobbing Situationen eingegriffen haben, hingegen führten 80 Prozent der LehrerInnen an dieses „immer“ bzw. „oft“ zu unterbinden.

---

<sup>4</sup> Mobbing wurde in diesen Studien sehr unterschiedlich definiert. Gemeinsam ist allen Definitionen die Ausübung verbaler sowie körperlicher aggressiven Handlungen von SchülerInnen gegen SchülerInnen.

<sup>5</sup> Die Studie von Olweus bezieht sich auf Schweden. Im schwedischen Schulsystem umfasst die Grundschule das erste bis neunte Schuljahr und die Unterstufe das erste bis dritte Schuljahr (Barouk, 2007).

In einer anderen Studie berichteten wiederum 71 Prozent der LehrerInnen und 25 Prozent der SchülerInnen, dass LehrerInnen fast immer eingreifen (Charach, Peperl & Ziegler, 1995, zitiert nach Craig, Pepler & Atlas, 2000).

Boulton (1997) berichtete, dass 98,6 Prozent LehrerInnen angaben, sich verantwortlich zu fühlen bei Mobbing Situationen in der Klasse einzugreifen.

In zwei weiteren Studien, welche sich ausschließlich auf Angaben von SchülerInnen beziehen, gaben in der ersten 70 Prozent der SchülerInnen an, dass LehrerInnen eingegriffen haben, (Slee, 1994, zitiert nach Bosworth, Espelage & Simon, 1999) in der zweiten berichteten dies 50 Prozent der SchülerInnen (Smith & Sharp, 1994, zitiert nach Birkinshaw & Eslea, 1998).

Nach Olweus (1995) zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Schulstufen. 40 Prozent der SchülerInnen in der Grundschule<sup>5</sup> gaben an, dass LehrerInnen „hin und wieder“ oder „fast immer“ eingriffen, hingegen führten dies 60 Prozent der SchülerInnen der Unterstufe an.

Anhand der oben geschilderten unterschiedlichen und der teils divergenten Ergebnisse kann festgestellt werden, dass LehrerInnen häufiger angeben einzugreifen als SchülerInnen berichten. Dies ist in Tabelle 3 zusammenfassend dargestellt.

**Tabelle 3: Wie häufig greifen LehrerInnen ein? (Prozentangaben)**

| Aus Sicht von LehrerInnen | Aus Sicht von SchülerInnen                                            | Studien                                                                   |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 80%                       | 35%                                                                   | Pepler, Craig, Ziegler und Charach, 1994, zitiert nach Yoon & Kerber      |
| 71%                       | 25%                                                                   | Charach, Peperl & Ziegler, 1995, zitiert nach Craig, Pepler & Atlas, 2000 |
| 98,8                      | Nicht erhoben                                                         | Boulton, 1997                                                             |
| Nicht erhoben             | 70%                                                                   | Slee, 1994, zitiert nach Bosworth, Espelage & Simon, 1999                 |
| Nicht erhoben             | 50%                                                                   | Smith und Sharp, 1994, zitiert nach Birkinshaw & Eslea, 1998              |
| Nicht erhoben             | „Hin und wieder“/<br>„fast nie“:<br>Grundschule 40%<br>Unterstufe 60% | Olweus, 1995                                                              |

## **(2) Verhalten bei indirekter, verbaler und körperlichen Aggression**

Welche Verhaltensweisen LehrerInnen hinsichtlich der drei Aggressionsformen indirekt, verbal und körperlich zeigen, wird im Folgenden präsentiert.

- **Kein Eingreifen**

LehrerInnen griffen nach Yoon und Kerber (2003) sowie Craig, Henderson und Murphy, (2000) häufiger bei verbalen und körperlichen aggressiven Handlungen ein, als bei indirekten. Die Wahrscheinlichkeit des Eingreifens war bei körperlicher Aggression höher als bei verbaler (Bauman & Del Rio, 2006; Birkinshaw & Eslea, 1998).

- **Ignorieren**

Indirekte Aggressionen wurden von LehrerInnen deutlich öfter ignoriert als verbale und körperliche (Bauman & Del Rio, 2006; Birkinshaw & Eslea, 1998). Yoon & Kerber (2003) berichteten, dass 10 Prozent der LehrerInnen indirekte Handlungen ignorieren oder es den SchülerInnen selbst überlassen die Situation zu klären.

- **Gespräch**

Olweus (1995) berichtete für die Grundschule<sup>5</sup>, dass 65 Prozent der Opfer angaben kein Gespräch mit den LehrerInnen geführt zu haben, in der Unterstufe<sup>5</sup> hingegen 85 Prozent. Dem gegenüber gaben 59 Prozent der LehrerInnen an, in der Situation von sozialem Ausschluss mit dem Opfer ein Gespräch zu führen (Yoon & Kerber, 2003).

- **Bericht erstatten**

Hinsichtlich indirekter Aggression gaben nach Bauman und Del Rio (2006) als auch Birkinshaw und Eslea (1998) deutlich weniger Lehrer an, einen Bericht zu erstatten bzw. Administration oder Direktion der Schule zu informieren, als bei verbaler oder körperlicher.

- **Eltern informieren**

Die Eltern wurden am seltensten bei indirekten Erscheinungsformen informiert (Bauman & Del Rio, 2006), hingegen bei körperlicher am häufigsten (Birkinshaw und Eslea, 1998).

---

<sup>5</sup> Die Studie von Olweus bezieht sich auf Schweden. Im schwedischen Schulsystem umfasst die Grundschule das erste bis neunte Schuljahr und die Unterstufe das erste bis dritte Schuljahr (Barouk, 2007).

- Strafe

SchülerInnen wurden am öftesten bei körperlichen Übergriffen diszipliniert, deutlich seltener bei verbalen und am seltensten bei indirekten (Bauman & Del Rio, 2006; Birkinshaw & Eslea, 1998). Dieses Ergebnis entspricht auch der Studie von Yoon und Kerber (2003), in welcher TäterInnen bei indirekten Handlungen in 15 Prozent der Fälle sanktioniert wurden, hinsichtlich verbaler und körperlicher Aggression hingegen in 50 Prozent der Fälle.

In Tabelle 4 sind die Verhaltensweisen von LehrerInnen zusammenfassend dargestellt. Es zeigen sich deutliche Unterschiede im Verhalten der LehrerInnen hinsichtlich der unterschiedlichen Erscheinungsformen. LehrerInnen greifen nicht ein oder ignorieren die Situation am häufigsten bei indirekten Handlungen, wohingegen sie bei verbalen und körperlichen häufiger Schuladministration oder Eltern informieren und Strafen setzen.

**Tabelle 4: Überblick über die Häufigkeit einzelnen Verhaltensweisen hinsichtlich verschiedener Formen von Aggression (A.)**

| Verhaltensweisen | Indirekte A. | Verbale A.   | Körperliche A. |
|------------------|--------------|--------------|----------------|
| KEIN EINGREIFEN  | sehr oft     | oft          | selten         |
| IGNORIEREN       | oft          | selten       | selten         |
| GESPRÄCH         | 20-59%       | keine Angabe | keine Angabe   |
| BERICHT          | selten       | oft          | oft            |
| ELTERN           | selten       | oft          | sehr oft       |
| STRAFE           | selten       | oft          | sehr oft       |

Tabelle 4: Wie häufig einzelne Verhaltensweisen hinsichtlich der verschiedenen Erscheinungsformen gesetzt werden sind mit dem Begriffen „selten“, „oft“ und „sehr oft“ bezeichnet und beziehen sich auf signifikante Relationen. So bedeutet „sehr oft“, dass ein Verhalten deutlich häufiger gesetzt wurde, als ein Verhalten, dass mit „oft“ angegeben ist.

### **2.2.2. Erfolgreiche Strategien**

Was ist die beste Strategie, wenn LehrerInnen aggressive Handlungen zwischen SchülerInnen beobachten?

Im Folgenden werden „erfolgreiche Strategien“ basierend auf soziopsychologischen Theorien, pädagogischen sowie psychologischen Konzepten und Studienergebnisse (1) hinsichtlich der Fragen, ob LehrerInnen eingreifen sollen und (2) wie sie eingreifen sollten präsentiert. Weiters wird (3) das Konzept des Classroom-Managements vorgestellt.

#### **(1) Eingreifen?**

Sollen LehrerInnen bei beobachteten aggressiven Handlungen zwischen SchülerInnen eingreifen oder nicht? Diese Frage wird erstens hinsichtlich der Definition von Bullying, zweitens bezüglich der Theorie des Modelllernens und drittens anhand der Konsequenzen von Nicht-Eingreifen erörtert. Abschließend werden Studien zu dieser Thematik präsentiert.

Wie bereits in Kapitel 1 präsentiert wurde, ist nach Olweus (1993, zitiert nach Schuster, 2007) das Machtungleichgewicht von TäterInnen und Opfer ein wesentliches Merkmal von Mobbing. Dies impliziert die Unfähigkeit des Opfers sich selbst zu helfen und folglich benötigen Opfer „ganz offensichtlich den Schutz und die Hilfe von Autoritäten“ (Schuster, 2007, S. 98).

Nach dem Ansatz des Modelllernens von Bandura (1973, zitiert nach Wert & Mayer, 2008) werden Verhaltensweisen durch das Beobachten von Modellen gelernt. Somit können Personen, die aggressive Handlungen zeigen, zu aggressiven Modellen werden und folglich den Erwerb und die Aufrechterhaltung von aggressiven Verhaltensweisen fördern. In einer Studie von Bandura, Ross und Ross (1961) zeigten drei bis sechsjährige Kinder aggressivere Verhaltensweisen nachdem sie erwachsene aggressive Modelle bzw. Vorbilder beobachtet hatten, verglichen mit Kindern, die keine aggressiven Modelle beobachtet hatten.

Auf die Schule übertragen bedeutet dies, dass wenn LehrerInnen Aggressionen von SchülerInnen nicht unterbinden, diese aggressiven SchülerInnen als aggressive Modelle dienen und folglich das Ausmaß von Aggression steigt.

Wenn LehrerInnen nicht eingreifen, hat dies unterschiedliche Folgen:

Die Entscheidung, ob ein Verhalten imitiert wird ist von der beobachteten Konsequenz abhängig. Im Rahmen einer Untersuchung wurde Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren ein Film gezeigt, in welchem das aggressive Verhalten eines Kindes erfolgreich war (es erhielt das Spielzeug) und ein Film, in welchem das Kind für dieses Verhalten bestraft wurde. Jene Kinder, die erfolgreiche aggressive Modelle beobachtet hatten zeigten deutlich erhöhte aggressivere Verhaltensweisen (Bandura, Ross & Ross, 1963).

Folglich beobachten SchülerInnen beim Nicht-Eingreifen von LehrerInnen aggressive erfolgreiche SchülerInnen, welche sie eher imitieren als SchülerInnen, die für eben diese Handlungen negative Konsequenzen erfahren haben.

Personen tendieren dazu erfolgreiche Handlungen eher wieder auszuüben als nicht erfolgreiche Handlungen. Wenn LehrerInnen nicht eingreifen, erfahren TäterInnen Macht und Erfolg, was dieses Verhalten verstärkt. Vor allem, wenn die TäterInnen das Gefühl der Macht über sein Opfer erlebt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das Opfer erneut gleich behandelt wird (Huesmann & Eron, 1984 zitiert nach Yoon & Kerber, 2003).

Nicht-Eingreifen oder stillschweigendes Ignorieren signalisieren, dass aggressive Verhaltensweisen toleriert und gestattet sind, was wiederum dieses Verhalten verstärkt (Craig, Pepler & Altas, 2009; Strohmeier & Spiel, 2009; Yoon & Kerber, 2003).

Fuchs, Lamnek, Luedke und Baur (2009) untersuchten die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen Opfer von aggressiven Handlungen durch MitschülerInnen werden. Ein Eingreifen von Schülerseite als auch von Lehrerseite war jener Faktor, der am stärksten die Unterschiede zwischen SchülerInnen mit hoher und niedriger Opferwahrscheinlichkeit erklärte. „Je häufiger und schneller interveniert wird, desto seltener werden Schüler Opfer der Gewalt ihrer Mitschüler“ (Fuchs, Lamnek, Luedke & Baur, 2009, S. 322).

In der Studie von Hawkins, Pepler und Craig (2001) konnten unmittelbar erfolgreiche Peerinterventionen aggressive Handlungen erfolgreich unterbinden.

Folglich werden SchülerInnen, die bei aggressiven Handlungen Hilfe erhalten, mit geringerer Wahrscheinlichkeit erneut Opfer, als Opfer ohne Unterstützung. LehrerInnen können durch unmittelbares Eingreifen die Opferprävalenz senken.

Zusammenfassend ist es im Sinne einer Aggressionsprävention und –reduktion unabdingbar, dass LehrerInnen bei Beobachtung von aggressiven Handlungen unter SchülerInnen eingreifen.

## **(2) Wie eingreifen?**

Es ist essentiell, dass LehrerInnen eingreifen. Wenn SchülerInnen von aggressiven Handlungen berichten oder um Hilfe bitten, ist dies von LehrerInnen ernst zu nehmen (Craig, Pepler & Altas, 2009).

Ein wichtiger Grundsatz im Umgang mit TäterInnen ist die Unterscheidung zwischen der aggressiven Tat und den SchülerInnen selbst (Schuster, 2006). So ist das aggressive Verhalten des/der SchülerIn als negativ anzusehen, nicht aber der/die SchülerIn selbst.

Aggressionen können nach dem ökologischen Modell (Bronfenbrenner, 1979, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) auf unterschiedlichen Ebenen entstehen (Ebene der Person, Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem, und Makrosystem). Folglich sollen LehrerInnen nicht nur auf der Ebene von SchülerInnen agieren, sondern auch Handlungen auswählen, welche die Klasse, LehrerInnen, Administration und Eltern umfassen (Craig, Pepler & Altas, 2009).

## **(3) Classroom-Management**

Ein gutes Classroom-Management reduziert Aggression und umfasst folgende vier Bereiche (Roland & Galloway, 2002):

1. LehrerInnen zeigen Interesse an ihren SchülerInnen, sind bemüht ihnen bei Problemen zu helfen und präsentieren an außerschulischen Aktivitäten Neugierde („caring“).
2. Sie zeigen Unterrichtskompetenz in einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung und verständlichen Erklärungen („competence in teaching“).
3. SchülerInnen werden beobachtet, sowohl im Unterricht als auch in den Pausen („monitoring“).
4. LehrerInnen greifen ein, wenn SchülerInnen nicht akzeptierte Verhaltensweisen zeigen („interventions“).

Ein wesentlicher Aspekt in einem guten Classroom-Management sind ebenfalls Klassenregeln, auf deren Einhaltung großer Wert gelegt wird. „Der erfolgreiche Lehrer reagiert bereits auf kleine Verstöße klar und eindeutig“ (Eichhorn, 2008, S. 170).

Das Eingreifen von LehrerInnen bei aggressiven Handlungen von SchülerInnen ist bedeutend. Schon bei kleinen Verstößen, wie Schubsen, sollte eingegriffen werden, da SchülerInnen ansonsten dieses Verhalten als akzeptabel erfahren oder LehrerInnen als hilflos in einer solchen Situation erleben (Eichhorn, 2008).

Dieses konsequente Eingreifen auch bei „kleinen“ aggressiven Handlungen erfordert anfangs, dass LehrerInnen „dauernd“ eingreifen. Im Sinne des Modelllernens nach Bandura (1973, zitiert nach Wert & Mayer, 2008) führt dieses Eingreifverhalten jedoch zu einer Aggressionsprävention und –reduktion, sodass LehrerInnen seltener aggressive Akte unter SchülerInnen beobachten und folglich weniger oft diesbezüglich agieren müssen.

Zusammenfassend gaben 71 bis 98,6 Prozent der LehrerInnen an Mobbing zu unterbinden, hingegen dies nur 25 bis 70 Prozent der SchülerInnen berichtet wurde.

LehrerInnen zeigten verschiedene Verhaltensweisen hinsichtlich der Erscheinungsformen, von ignorieren bis sanktionieren. Bei indirekten Handlungen griffen sie oft nicht ein oder ignorierten die Situation. Bei verbalen und körperlichen Formen informierten sie häufig Eltern oder Schulleitung und bestraften die Täter.

Im Sinne einer Aggressionsprävention und –reduktion ist es bedeutend, dass LehrerInnen eingreifen. Einerseits sind Opfer der TäterIn meist unterlegen und somit auf Hilfe angewiesen sind (Schuster, 2007). Andererseits setzen LehrerInnen damit ein Zeichen der Intertoleranz von Aggression gegenüber Opfer, TäterIn und unbeteiligten SchülerInnen (Bandura, Ross & Ross, 1963; Craig, Pepler & Altas, 2009, Huesmann & Eron, 1984 zitiert nach Yoon & Kerber, 2003; Strohmeier & Spiel, 2009; Yoon & Kerber, 2003).

Die Differenzierung zwischen TäterIn und aggressiver Tat sowie das Setzen von Handlungen auf unterschiedlichen Ebenen, wie Klasse oder Eltern, sind wesentlich im Umgang mit Aggression. (Craig, Pepler & Altas, 2009; Schuster, 2006). Weiters reduziert ein gutes Classroom-Management aggressives Verhalten (Roland & Galloway, 2002).

Basierend auf diesen Erkenntnissen wird nachfolgend ein Kategoriensystem zur Erfassung der Verhaltensweisen von LehrerInnen bei beobachtetem sozialem Ausschluss erarbeitet.

## **2.4. Warum verhalten sich LehrerInnen in vergleichbaren Situationen unterschiedlich?**

Wie sich LehrerInnen in einer konkreten Situation verhalten, in der sie Beobachter von aggressiven Akten unter SchülerInnen sind, wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Nach Slee (1993, zitiert nach Nesdale & Pickering, 2006) sind diesbezüglich unter anderem folgende Aspekte entscheidend: Wer ist Täter und wer Opfer hinsichtlich Persönlichkeit und Popularität, Persistenz des Verhaltens, Schulpolitik, Einstellungen sowie Erfahrungen und Überzeugung von LehrerInnen mit der Situation umgehen zu können.

Im Folgenden werden (1) Situations- und (2) Personenvariablen sowie (3) die Bedeutung von Vorerfahrungen und (4) Geschlechtsunterschiede erörtert.

### **(1) Welche Rolle haben Situationsvariablen?**

Situationen, in welchen LehrerInnen BeobachterIn von Aggressionen sind, können variieren. Nach Darlegung der Relevanz der Ernsthaftigkeit einer Situation, werden Unterschiede der Einschätzung der Ernsthaftigkeit hinsichtlich Aggressionsformen und dem Ort des Geschehens, Vergleich von Pausenhof und Klassenzimmer, erörtert.

Nach Piliavin, Dovidio, Gaertner und Clark (1982) ist bei der Entscheidung, ob eine Hilfeleistungen gesetzt wird, die Einschätzung der Ernsthaftigkeit einer Situation wesentlich: Je ernsthafter eine Situation eingeschätzt wird, eine desto stärkere und unangenehmere innere Spannung entsteht. Diese ist umso massiver, je eindeutiger eine ernsthafte Situation gegeben ist sowie je wichtiger das Opfer für den BeobachterIn ist und je länger die Notsituation beobachtet wird. Je höher diese Spannung wiederum ist, desto eher strebt eine Person entsprechend der Dissonanz- oder Reaktionstheorie nach Abbau dieser Spannung und desto größer ist die Motivation einzugreifen (Herkner, 2001).

Folglich ist eine hohe Motivation einzugreifen gegeben (1) bei hoher Ernsthaftigkeit der Situation, (2) bei Enge der Beziehung zum Opfer und (3) bei zeitlicher Dauer der negativen Handlung.

Es zeigen sich Unterschiede in der Einschätzung der Ernsthaftigkeit hinsichtlich der Aggressionsformen. Körperliche und verbale Handlungen wurden von LehrerInnen ernsthafter bewertet, als indirekte Aggression, zu welcher sozialer Ausschluss zählt

(Bauman & Del Rio, 2006; Birkinshaw & Eslea, 1998; Craig et al., 2000; Yoon & Karen, 2003).

Im Vergleich von Pausenhof und Klassenzimmer zeigen sich weitere Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung der Ernsthaftigkeit von aggressiven Akten. In einer Studie von Newman und Murray (2005) bewerteten LehrerInnen aggressive Handlungen von SchülerInnen am Pausenhof ernsthafter als im Klassenzimmer.

## **(2) Welchen Einfluss haben Persönlichkeitsvariablen?**

Neben den eben erörterten Situationsmerkmalen sind gleichfalls Persönlichkeitsvariablen entscheidend. Nach Bierhoff (2007) zeichnet eine soziale Persönlichkeit unter anderem soziale Verantwortung sowie Empathie und Selbstwirksamkeit (internale Kontrollüberzeugungen) aus.

Diese werden im Folgenden ausführlicher dargestellt. Nach einer Begriffsklärung und Darlegung von theoretischen Konzepten werden dazu passende empirische Studien vorgestellt.

- Soziale Verantwortung

Soziale Verantwortung ist eine kulturelle Norm, die vorschreibt Personen zu helfen, die auf Hilfe angewiesen sind (Hartnung, 2006).

Nach dem fünfstufigem Prozessmodell des Eingreifens bei Notfallsituationen von Latané und Darley (1970, zitiert nach Bierhoff, 2007) ist diese Verantwortung entscheidend, ob in eine Situation eingegriffen wird:

So wird (1) nach Wahrnehmung der Situation (2) das Ereignis interpretiert. Wenn basierend auf dieser Interpretation (3) die soziale Verantwortung aktiviert wird, werden (4) Handlungsweisen generiert und (5) gesetzt.

Bei Nicht-Aktivierung der sozialen Verantwortung werden weder Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen noch ausgeführt.

Nesdale und Pickering (2006) berichteten von einem positiven Zusammenhang bei LehrerInnen zwischen dem Gefühl der Verpflichtung den SchülerInnen gegenüber und ihrem Eingreifen bei aggressiven Akten.

In einer Studie von Boulton (1997) gaben LehrerInnen an, sich sowohl im Klassenzimmer als auch am Pausenhof verantwortlicher zu fühlen bei Mobbing-situationen einzugreifen als außerhalb der Schule.

- Empathie

Empathie ist definiert als die Fähigkeit „die Emotionen eines anderen zu erkennen, zu begreifen und stellvertretend nachzuvollziehen“ (Feshbach, 1978, zitiert nach Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1999, S. 56).

Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Empathie und helfenden Handlungen (Mehrabian & Epstein, 1972, zitiert nach Correia & Dalbert, 2008). In einer Studie von Labuhn, Wagner, van Dick und Christ (2004) halfen vermehrt Personen mit hoher Empathie Opfern.

Weiters sind bei hoher Empathie situative Aspekte weniger bedeutend (Werth & Mayer, 2008) und es werden Hilfeleistungen gesetzt, wenn die eigene Sicherheit gefährdet ist (Labuhn et al., 2004).

LehrerInnen schätzten den Leidensdruck von Opfern hinsichtlich der Aggressionsformen in einem unterschiedlichen Ausmaß ein. Bei körperlichen Handlungen war der Leidensdruck aus Sicht der LehrerInnen am massivsten, hingegen bei indirekten aggressiven Handlungen am geringsten (Birkinshaw & Eslea, 1998).

Weiters zeigte sich in unterschiedlichen Studien eine stärkere Empathie für Opfer von körperlicher und verbaler Aggression als für Opfer indirekter (Yoon & Kerber, 2003, Bauman & Del Rio, 2006, Craig, Henderson & Murphy, 2000).

- Selbstwirksamkeit

„Selbstwirksamkeit ist die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, eine umschriebene Handlung sinnvoll zu organisieren und auszuführen.“ (Bugeling, 2001, S. 20)

Folglich ist diese die subjektive Überzeugung Situationen mit eigenen Kompetenzen zu bewältigen sowie zielführende Handlungen zu setzen und somit ein entscheidender motivationaler Faktor in der Handlungsauswahl und den damit verbunden Zielen und des gezeigten Engagement (Schwarzer & Schmitz, 1999; Werth & Mayer, 2008).

Es werden allgemeine und bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, welche Überzeugungen einer Gruppe umfassen, differenziert (Schwarzer & Schmitz, 1999b). Für

die bereichsspezifische LehrerInnen-Selbstwirksamkeit wurde ein Inventar von Schwarzer und Schmitz (1999a) entwickelt, welches im Rahmen der Untersuchung dieser Arbeit verwendet wird und im Methodenteil der vorliegenden Arbeit ausführlicher dargestellt wird.

Nach Schwarzer und Schmitz (1999a) gelingt es selbstwirksamen LehrerInnen eher „pädagogische Ziele zu setzen und diese hartnäckig zu verfolgen, während nicht selbstwirksame Lehrer die an sich gestellten Erwartungen weniger gut erfüllen und unter der Last des Berufsalltages zu zerbrechen drohen“ (S. 1).

Eine Studie von Boulton (1997) bestätigte, dass selbstsichere LehrerInnen öfter bei Mobbing Situationen eingriffen und versuchten dies zu unterbinden.

In einer Untersuchung zu kollektiver Selbstsicherheit von LehrerInnen zeigte sich ein Zusammenhang zur Dauer der Tätigkeit an einer konkreten Schule. Je länger LehrerInnen an einer Schule tätig waren, desto „mehr verlassen sie sich auf die eigene Kompetenz“ (Schwarzer & Schmitz, 1999a, S. 268).

### **(3) Welche Bedeutung haben Vorerfahrungen?**

LehrerInnen können unterschiedlichste Vorerfahrungen mit Aggression aufweisen. Diese können sich einerseits auf ihre Vergangenheit, wie ihre eigene Schulzeit, als auch auf die Gegenwart beziehen, wie ihr aktuelles soziales Umfeld als auch ihre Tätigkeit als LehrerIn. In beiden „Zeitdimensionen“ wiederum können sie Erlebnisse in verschiedenen Rollen gesammelt haben. So können sie Opfer, TäterIn als auch BeobachterIn von aggressiven Handlungen gewesen sein oder sind dies aktuell.

Nach der bereits ausführlich dargestellten Theorie des Modelllerns von Bandura (1973, zitiert nach Wert & Mayer, 2008) können diese Erfahrungen ihren Umgang mit Aggression wesentlich prägen. Entscheidende Faktoren sind hier, ob aggressive Handlungen unterbunden wurden bzw. werden, wie auch der Erfolg dieses Verhaltens (Craig, Pepler & Atlas, 2009; Huesmann & Eron, 1984 zitiert nach Yoon & Kerber, 2003; Yoon & Kerber, 2003).

### **(4) Existieren Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts?**

Im Folgenden werden zuerst Geschlechtsunterschiede von LehrerInnen diskutiert, anschließend jene von Opfer und TäterIn.

Nach sozialen Rollentheorien verhalten sich Frauen und Männer in gefährlichen Situationen unterschiedlich. Männer greifen hier im Vergleich zu Frauen häufiger ein, vor allem bei weiblichen Opfern (Eisenberg und Museen, 1989, zitiert nach Hawkins, Pepler & Craig, 2001).

Weiters zeigte eine Studie von Borg und Falzon (1989, zitiert nach Boulton, 1997), dass Mobbing von Lehrern allgemein ernsthafter eingeschätzt wurde als von ihren weiblichen Kolleginnen. Trotz dessen berichteten Lehrerinnen von deutlich stärkeren negativen Gefühlen gegenüber Mobbing als ihre männlichen Kollegen (Boulton, 1997).

Birkinshaw und Elsea (1998) untersuchten in ihrer Arbeit Einstellungen als auch Verhaltensweisen von LehrerInnen bezüglich aggressiver Handlungen bei gegengeschlechtlichen Täter-Opfer-Konstellationen. Hierfür variierten sie die Erscheinungsformen körperliche, verbale und indirekte Aggression hinsichtlich männlicher Täter vs. weibliches Opfer und weiblicher Täter vs. männliches Opfer:

LehrerInnen schätzten die Ernsthaftigkeit von aggressiven Handlungen von Buben gegen Mädchen allgemein höher ein als in der gegengeschlechtlichen Täter-Opfer-Konstellation. Weiters zeigten sich Interaktionseffekte zwischen Geschlecht und der Aggressionsform. So wurde die Ernsthaftigkeit höher bewertet, wenn bei indirekter Form ein Bub Täter und ein Mädchen Opfer war, indessen bei körperlicher Erscheinungsform, wenn ein Mädchen gegen einen Buben diese Handlungen setzte.

Unterschiede präsentierten sich auch hinsichtlich der Einschätzung des Leidensdruckes des Opfers. Aus Sicht der LehrerInnen war der Leidensdruck am stärksten bei aggressiven Handlungen von Buben gegen Mädchen. Hinsichtlich der Aggressionsformen wurde der Leidensdruck bei verbalen und indirekten Formen höher eingeschätzt, wenn Buben Täter und Mädchen Opfer waren. Hingegen bei körperlichen Formen die Situation des Opfers als belastender eingestuft wurde, wenn ein Bub gegen ein Mädchen agierte.

Weiters setzten LehrerInnen unterschiedliche Verhaltensweisen. Sie führten häufiger Gespräche mit weiblichen Opfern, indessen sie öfters die Eltern informierten oder die Situation ignorierten, wenn Buben Opfer waren. Das Verhalten variierte auch in Abhängigkeit der Erscheinungsform. Mädchen wurden häufiger bestraft bei körperlicher Aggression als Buben. Mädchen, die verbale oder indirekte Formen gegen Buben setzten, wurden seltener bestraft als Buben, die körperliche Aggression ausübten. Die geringste Notwendigkeit einzugreifen zeigten LehrerInnen bei indirekten Handlungen von Mädchen gegen Buben. Hingegen diese bei indirekten aggressiven Handlungen von Buben gegen

Mädchen höher eingeschätzt wurde, als bei verbalen aggressiven Handlungen von Mädchen gegen Buben.

## **2.5. Zusammenfassung**

Das Vorkommen von Aggression an österreichischen Schulen ist im Vergleich zu anderen Ländern problematisch (Craig & Harel, 2004, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).

So sind in etwa 10 Prozent der SchülerInnen in der Sekundarbildung Unterstufe Täter von aggressiven Akten und in etwa 20 Prozent Opfer von eben diesen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007). Es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Aggressionsformen (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005, 2007), Schulklassen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007; Atria, Strohmeier & Spiel, 2005), der Schultypen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009), des Alters (Atria & Spiel, 2003, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) und bezüglich multikulturellen Klassen (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005; Strohmeier, Spiel & Grading, 2008).

53 Prozent der SchülerInnen berichteten bereits einmal Opfer von sozialem Ausschluss gewesen zu sein (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005).

Als Auswirkungen für Opfer konnten Beeinträchtigungen der Lernfreude und Lernleistungen (Kochenderfer und Ladd's, 1996, zitiert nach Hodges & Perry, 1999; Sharp, 1995, zitiert nach Sharp et al., 2000; Strohmeier & Spiel, 2009) sowie des emotionalen Wohlbefindens festgestellt werden (Hodges & Perry, 1999; Shafii & Shafii, 2003; Sharp, 1995, zitiert nach Sharp et al., 2000).

Sozialer Ausschluss korrelierte am höchsten mit internalisierenden Problemen (Hawker & Boulton, 1996, zitiert nach Sharp et al., 2000) und kann weiters aggressive Handlungen verstärken (Kirckpatrick, Wough, Valencia & Webster, 2002, zitiert nach DeWall, Twenge, Gitter & Baumeister, 2009; DeWall et al., 2009).

Bezüglich des Umganges mit aggressiven Handlungen unter SchülerInnen berichteten 71 bis 98,6 Prozent der LehrerInnen in Bullyingsituationen zu intervenieren, hingegen trifft dies aus Sicht von SchülerInnen nur in 25 bis 70 Prozent der Fälle zu.

Im Sinne einer Aggressionsprävention und –reduktion ist ein Eingreifen von LehrerInnen unabdinglich ist (Bandura, Ross & Ross, 1963; Craig, Pepler & Altas, 2009, Huesmann & Eron, 1984 zitiert nach Yoon & Kerber, 2003; Schuster, 2007; Strohmeier & Spiel, 2009; Yoon & Kerber, 2003).

LehrerInnen agieren in vergleichbaren Situationen unterschiedlich.

Die Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Situation (Piliavin, Dovidio, Gaertner & Clark, 1982) als auch der Ort des Geschehens, Pausenhof vs. Klassenzimmer, erwiesen sich als bedeutend (Bauman & Del Rio, 2006; Birkinshaw & Eslea, 1998; Craig et al., 2000, 2009; Yoon & Karen, 2003).

Folgende Persönlichkeitsvariablen beeinflussen das Verhalten: Soziale Verantwortung (Latané & Darley, 1970, zitiert nach Bierhoff, 2007; Nesdale & Pickering, 2006), Empathie (Labuhn, Wagner, van Dick und Christ, 2004; Mehrabin & Epstein, 1972, zitiert nach Correia & Dalbert, 2008) und Selbstwirksamkeit (Boutan, 2007).

Auch Vorerfahrungen prägen den Umgang mit Aggression (Bandura, 1973, zitiert nach Wert & Mayer, 2008; Craig, Pepler & Altas, 2009; Huesmann & Eron, 1984 zitiert nach Yoon & Kerber, 2003; Yoon & Kerber, 2003).

Es zeigen sich Geschlechtsunterschiede. Frauen und Männer im Lehrberuf weisen unterschiedliche Einstellungen gegenüber Aggression auf (Borg & Falzon, 1989, zitiert nach Boulton, 1997; Boulton, 1997). Diese divergieren auch hinsichtlich weiblicher und männlicher Opfer als auch TäterIn (Birkinshaw & Elsea, 1998).

### **3. METHODEN DER ERHEBUNG VON AGGRESSION**

In der Aggressionsforschung präsentiert sich eine Vielfalt an unterschiedlichen Erhebungsmethoden, wie Feldbeobachtung, Peer-Nominierung oder Fragebögen. Diese weisen unterschiedliche Vor- und Nachteile auf (Pellegrini & Bartini, 2000).

Für diese Arbeit wurde als Erhebungsinstrument die Videovignette im Rahmen einer Onlineerhebung gewählt. Zuerst wird die Methodik von Fragebögen sowie jene von Onlinefragebögen präsentiert sowie abschließend jeweils deren Vorzüge und Nachteile diskutiert.

#### **3.1. Fragebogen**

Als Erhebungsinstrument in der vorliegenden Arbeit wird eine Videovignette eingesetzt. Teil dieser ist ein Fragebogen, der von Bortz und Döring (2006) folgend charakterisiert wird:

„Empirisches Datenerhebungsinstrument vom Typ schriftlicher Befragung.

Ein Fragebogen enthält entweder tatsächlich Fragen, die zu beantworten, oder Aussagen (Statements), die auf Ratingskalen einzuschätzen sind.

Fragebögen sind genau wie Tests nach den Kriterien der Testtheorie sowie mit den Methoden der Itemanalyse zu erstellen.“ (Bortz und Döring, 2006, S. 728)

##### **3.1.1. Welche unterschiedlichen Fragebögen gibt es?**

Fragebögen können auf unterschiedlichste Art gestaltet sein. Die Klassifikation basierend auf der (1) Itemformulierung und dem (2) Befragungsmodus wird im Folgenden vorgestellt. Abschließend wird (3) der Fragebogentyp „Onlinefragebogen“ dargestellt, da dieser in der Erhebung dieser Arbeit eingesetzt wurde.

##### **(1) Itemformulierung**

Folgende Fragebogentypologien werden anhand der Itemformulierung spezifiziert: offene Befragung, halboffene Befragung (Rütter, 1973, zitiert nach Bortz & Döring, 2006) und Antwortvorgabe (Bortz & Döring, 2006).

- Offene Befragung

TeilnehmerInnen obliegt es, wie die gestellte Aufgabe gelöst wird. Dies kann verbal, bildnerisch oder spielerisch sein. Hierbei ergeben sich jedoch Schwierigkeiten in der Auswertung, weshalb diese meist in sogenannten Erkundungsstudien Einsatz finden (Bortz & Döring, 2006).

- Halboffene Befragung

Ebenfalls wie bei offener Beantwortung, wird TeilnehmerInnen die Antwortformulierung freigestellt. Diese muss aber insofern präzisiert sein, dass „nur eine Antwort richtig ist“ (Bortz & Döring, 2006, S. 213).

Hier werden folgende Konstruktionsformen unterschieden (Bortz & Döring, 2006, S. 214): Einfachantworten, Mehrfachantworten, Reihenantworten und Sammelantworten.

Schwierigkeiten in der Auswertung und Einschränkungen der Objektivität sind Nachteile dieser Itemkonstruktion, hingegen werden sie von TeilnehmerInnen als sehr angenehm empfunden (Bortz & Döring, 2006).

- Antwortvorgabe

Dieser Aufgabentyp wird auch als Multiple Choice bezeichnet. TeilnehmerInnen müssen sich für eine oder mehrere vorgegebene Antwort entscheiden. Hierzu zählen Auswahl-, Umordnungs-, Zuordnungs-, Ergänzung- und Selbsteinschätzungsaufgaben (Bortz & Döring, 2006). Letzteres wird ausführlicher dargestellt, da die Erhebung dieser Arbeit an selbstbezogenen Aussagen, konkreten Einstellungen und Verhaltensweisen bei Beobachtung von Aggression, interessiert ist.

Bei Selbsteinschätzungsaufgaben werden die TeilnehmerInnen gebeten Statements ihrer Meinung entsprechend auf einer Ratingskala einzuordnen. Auf dieser ist ein Merkmalskontinuum in gleich große Abschnitte unterteilt. Zu diesem Zweck können numerische (z. B: 1, 2, 3, 4, 5 oder -1, 0, +1), verbale (z. B: stimmt nicht, stimmt teils, stimmt) oder symbolische Marker (z. B: Gesichter) sowie grafische Ratings (z. B: stimme zu I-----I stimme nicht zu) verwendet werden (Bortz & Döring, 2006).

Ein Überblick über die Fragebogentypologie anhand der Itemformulierung ist in Abbildung 2 zu sehen.

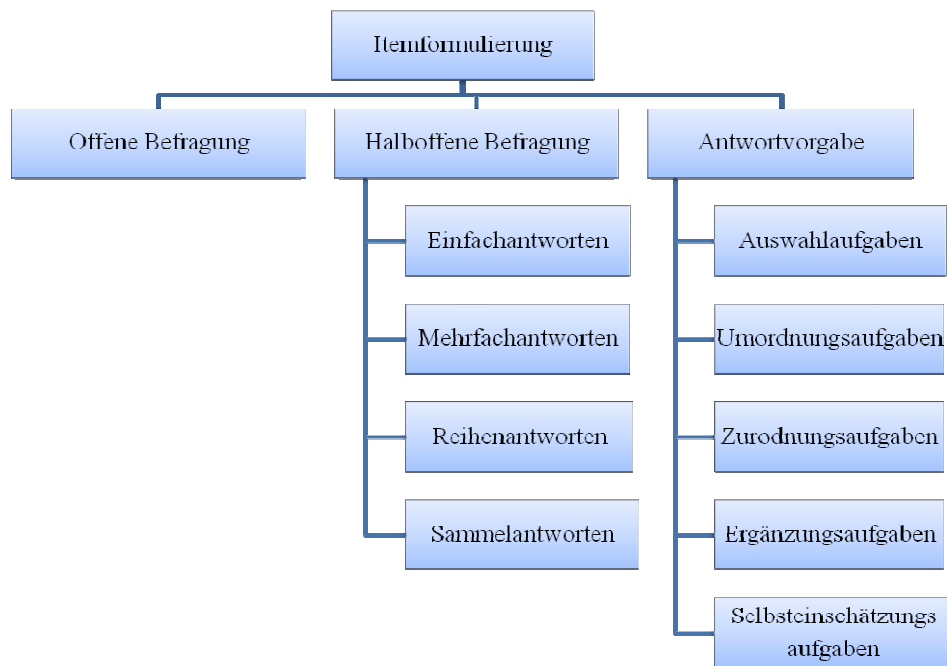


Abbildung 2: Fragebogentypologie anhand der Itemformulierung

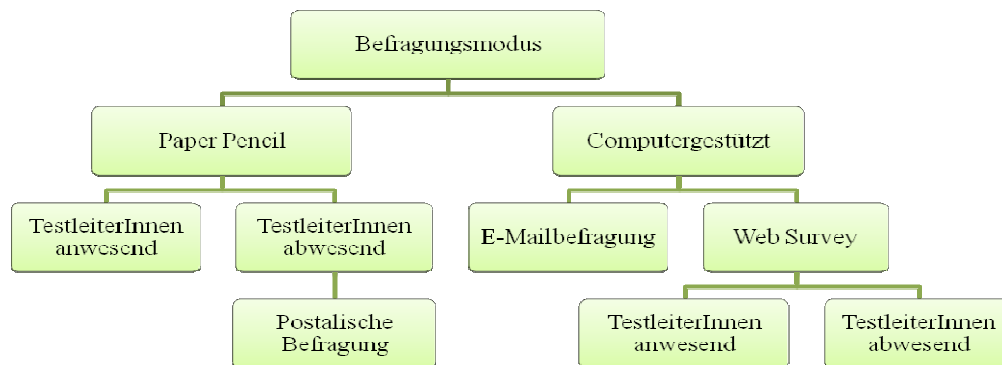
## (2) Befragungsmodus

In der schriftlicher Befragungen lassen sich zwei Befragungsmodi unterscheiden: Die Vorgabe von ausgedruckten Fragebogen, sogenannte Paper Pencil Versionen und die computergestützte Vorgabe.

Paper Pencil Fragebögen dominierten lange Zeit in der Forschung. Diese können wiederum in Anwesenheit von TestleiterInnen durchgeführt werden oder ohne diese. Die postalische Befragung ist ein Beispiel einer Beantwortung ohne Anwesenheit eines Testleiters. Hier wird der Fragebogen den TeilnehmerInnen per Post zugesandt und diese senden diesen wiederum beantwortet zurück (Bortz & Döring, 2006).

Hinsichtlich einer computergestützten Vorgabe kann grob unterschieden werden, „ob ein Fragebogen als E-Mail versandt und/oder zurückgesandt werden soll („E-Mail-Befragung“) oder ein Fragebogen als Programm auf einem Web-Server ausgeführt wird („Web-Survey“)“ (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 377). Diesbezüglich können verschiedene Kombinationen auftreten, wie das Versenden des Links eines Web-Survey Fragebogens per Mail. Wie bei Paper Pencil Fragebögen können ebenfalls bei Web-Survey TestleiterInnen anwesend sein, wie beispielsweise bei Erhebungen bei SchülerInnen während des Unterrichts.

Die Fragbogentypologie basierend auf dem Befragungsmodus ist in Abbildung 3 dargestellt.



**Abbildung 3: Fragbogentypologie anhand des Befragungsmodus**

In der vorliegenden Arbeit wurde eine computergestützte Erhebung gewählt, im Konkreten ein Web Survey Fragebogen, für welchen der Link als auch das Passwort per E-Mail versandt wurden.

### **(3) Onlinefragebögen**

Fragebögen, die über das Internet verteilt und am Computer bearbeitet werden (computergestützter Modus), sind Onlinefragebögen.

Diese zeichnen sich nach Batinic und Bosnjak (2000, zitiert nach Batinic, 2003, S. 7-8) durch folgende sieben Merkmale aus:

- TeilnehmerInnen können selbst bestimmen, wann sie den Fragebogen ausfüllen („Asynchronität“).
- Die Erhebung ist nicht an einen Ort gebunden und unabhängig vom Standort der UntersuchungsleiterInnen („Allokität“).
- Der Fragebogen kann ohne weiteres Zutun von UntersuchungsleiterInnen bearbeitet werden. Weiters kann die bereits vor Start der Erhebung festgelegte Auswertung in das Programm aufgenommen werden („Automatisierbarkeit der Durchführung und Auswertung“).
- Antwortdaten als auch Informationen hinsichtlich des Untersuchungsprozesses werden automatisch gespeichert, beispielsweise die Untersuchungsdauer („Dokumentierbarkeit“).

- Weitere Medien können eingegliedert werden, wie Film- oder Audiosequenzen („Flexibilität“).
- Onlinefragbögen sind frei von Versuchsleitereffekten und dementsprechend objektiv (Lienert & Raatz, 1994). Weiters sind keine Eingabefehler gegeben („Objektivität der Durchführung und Auswertung“).
- Diese sind hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte zeit- sowie kostenökonomisch, wie rasche Aussendung oder keine Druck- und Papierkosten („Ökonomie“).

### **3.1.2. Vor- und Nachteile unterschiedlichster Fragebögentypen**

Wie bereits dargestellt können Fragebögen sehr unterschiedlich gestaltet sein. Es zeigen sich auch hinsichtlich der verschiedenen Fragebogentypen Berührungspunkte, wie die Anwesenheit von TestleiterInnen sowohl bei Paper Pencil Versionen als auch dies bei Web Survey möglich sein kann. Aus diesem Grund werden zuerst Vor- und Nachteile nicht spezifisch hinsichtlich bestimmter Fragebogentypologien, sondern (2) Allgemein erörtert. Abschließend wird eine Übersicht hinsichtlich (2) des Vergleichs zwischen Paper Pencil und computergestützten Fragebogentypen präsentiert.

#### **(1) Allgemeine Vor- und Nachteile von Fragebögen**

- Stichprobe

Die Realisierung einer möglichst repräsentativen und diesbezüglich umfangreichen Stichprobe ist ein wesentlicher Aspekt einer Untersuchung. Dies ist teils im Rahmen einer Erhebung mit einem Paper Pencil Fragebogentyp mit erheblichen zeitlichen und kostenintensiven Maßnahmen verbunden, hingegen kann in einer computergestützten Untersuchung innerhalb kürzester Zeit und kostensparend eine große Stichprobe gewonnen werden, mit UntersuchungsteilnehmerInnen vom ganzen Erdball. Wenn das Erreichen einer möglichst breiten Öffentlichkeit gewünscht wird, ist eine wesentliche Voraussetzung, dass die Onlinebefragung gut „platziert“ ist, wie eine relativ bekannte Homepage (Bortz & Döring, 2006).

Weiters ist die Erhebung einer spezifisch interessierten Stichprobe, wie ein Cluster, meist bei Onlineuntersuchungen teils ökonomischer hinsichtlich Zeit und Kosten (Bortz & Döring, 2006).

Hinsichtlich der Repräsentativität ist anzumerken, dass computergestützte als auch Onlineuntersuchungen nicht für alle Zielgruppen geeignet sind. Computergestützte Erhebungen erfordern etwa die Bereitschaft der TeilnehmerInnen am PC zu arbeiten und

Onlineerhebungen erreichen ausschließlich Personen, welche „das Netz aktiv nützen“ (Bortz & Döring, 2006, S.261).

- Situation der Erhebung

Untersuchungen können einerseits an einem Ort, an den Standort der UntersuchungsleiterInnen und zeitlich gebunden sein andererseits können diese davon unabhängig (Alkolidität und Asynchronität) sein.

Bezüglich der Gebundenheit an Ort und Zeit ergeben sich wesentliche Vorteile für die Untersuchungsleiter, da eine standardisierte Erhebung möglich ist. Dies kann aber bezüglich der Teilnehmerzahl bzw. Rücklaufquote von Nachteil sein (Bortz & Döring, 2006).

Die Anwesenheit von UntersuchungsleiterInnen bedingt die Gefahr von sogenannten Testleitereffekten, wie beispielsweise der sogenannte Halo-Effekt (Kubinger, 2006).

Ist eine Untersuchung unabhängig vom Standort der UntersuchungsteilnehmerInnen ist die Erhebungssituation nicht kontrollierbar und es kann nicht überprüft werden, wer tatsächlich, sowie mit welcher Ernsthaftigkeit die Person an der Untersuchung teilgenommen hat (Schnell, Hill & Esser, 2005).

Die besprochenen Aspekte können auf unterschiedliche Fragebogentypen zutreffen und werden diesbezüglich nicht spezifisch erörtert.

- Web-Survey

Wesentliche Vorteile sind die bereits erwähnte Dokumentierbarkeit, Flexibilität Automatisierbarkeit sowie Objektivität der Durchführung und Auswertung (Batinic und Bosnjak, 2000, zitiert nach Batinic, 2003). Durch die Möglichkeit Items in zufälliger Reihenfolge vorzugeben, können sogenannte Sequenzeffekte oder Reihenfolgeeffekte berücksichtigt werden (Bortz & Döring, 2006).

Weiters können durch Verwendung von individuellen Passwörtern Personen bei Mehrfacherhebungen zugeordnet werden, wie dies bei einer Längsschnittstudie erforderlich ist, ohne dabei deren Anonymität zu verletzen (Schnell, Hill & Esser, 2005).

## (2) Vor und Nachteile von Paper Pencil Fragebögen im Vergleich zu computergestützten

In der Übersicht (Tabelle 5) von Dzeyk (2001, S. 12, Tabelle 3) sind Vor- und Nachteile von Paper Pencil Fragebogentypen bzw. „Klassischer Untersuchungsformen“ und computergestützten Typen bzw. „Datenerhebungen im Internet bzw. Intranet“ zusammenfassend dargestellt.

**Tabelle 5: Vor- und Nachteile von Paper Pencil als auch Web-Survey Erhebungen (entnommen Dzeyk, 2001, S. 12, Tabelle 3)**

*Tabelle 3: Vor- und Nachteile der Formen klassischer Datenerhebung und den Methoden der Online-Forschung (vgl. Batinic & Bosnjak (1997, S. 221ff.), Reips (1997, S. 248 ff.) sowie Döring (1999, S. 207) mit kleineren Ergänzungen durch W. Dzeyk).*

|                                                  | Vorteile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Nachteile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Datenerhebungen im Internet bzw. Intranet</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Örtlich nicht gebunden (international, Stichprobe nicht eingeschränkt)</li> <li>• Neue Möglichkeiten der Teilnehmerrekrutierung, sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht (potenziell hohes N möglich, z.B. auch durch Erreichbarkeit vieler Untersuchungspartner mit bestimmten Merkmalen)</li> <li>• Größere Freiheit für die Versuchsperson, Ort, Zeit und Ablauf der Teilnahme zu bestimmen</li> <li>• Freiwilligkeit der Teilnahme bei Web-Experiment</li> <li>• Ökonomie (Zeit-, Personal-, Material- u. Kostenersparnis, z.B. kein Versuchsleiter/Interviewer nötig)</li> <li>• Automatisierung der Auswertung möglich</li> <li>• Organisatorisch interessant (keine Räume, Terminpläne, Aushänge)</li> <li>• Keine zeitliche Beschränkung (Durchführung rund um die Uhr)</li> <li>• Untersuchungen sind eventuell schneller und flexibler zu modifizieren</li> <li>• Aufzeichnung non-reaktiver Daten ist sehr leicht möglich</li> <li>• Mehr und schnellere Öffentlichkeit von Forschung (Peerkontrolle in der Wissenschaftlergemeinde, Nachvollziehbarkeit, Diskussionsfrequenz)</li> <li>• Bei bestimmten Fragen ökologisch event. valider</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frage der Repräsentativität von Stichproben ist noch nicht befriedigend geklärt (Problem der Selbstselektion im Internet; im Intranet weniger problematisch, da hier eine Vollerhebung möglich ist)</li> <li>• Bestimmte Fragestellungen lassen sich nicht „Online“ untersuchen (z.B. Beobachtung bestimmter sozialer Gruppen)</li> <li>• Verführung zu schlecht vorbereiteten Ad-hoc-Studien</li> <li>• Je nach Untersuchungsgegenstand und verwendeter Methode muss von einer eingeschränkten Validität ausgegangen werden</li> <li>• Erhöhung der Gefahr von Datenmissbrauch und Datenschutzverletzungen</li> <li>• Ethische Probleme durch Beobachtung ohne Einwilligung der Betroffenen</li> <li>• Eingeschränkte Möglichkeiten der Kontrolle i.S. von Identitätsprüfung, Hilfestellung, Ablaufsteuerung, Intervention bei untersuchungsbedingten Beeinträchtigungen usw. durch den fehlenden Direktkontakt zwischen Versuchsleiter/in und Versuchsperson</li> <li>• Mangelnde Kontrolle über Verbreitungs- und Interpretationszusammenhänge von wissenschaftlichen Untersuchungen</li> </ul> |
| <b>„Klassische“ Untersuchungsformen</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Face to Face-Kontakt von Forschern/innen und Untersuchungspersonen (eher symmetrische Kommunikationsstruktur)</li> <li>• Forscher/in steht während der Untersuchung für Rückfragen zur Verfügung</li> <li>• Klärung von Verständnisfragen auf Seiten der Untersuchungspersonen eher möglich</li> <li>• Beantwortung bestimmter Fragestellungen nur mit herkömmlichen Methoden möglich (z.B. Erhebung subjektiver Theorien, Beobachtung bestimmter sozialer Gruppen, eventuell Tiefen-Interviews mit sensiblen Fragestellungen, aufwendigere Experimentaldesigns)</li> <li>• Größere Kontrolle über bestimmte „Störvariablen“ (Erhöhung der internen Validität bei Experimenten)</li> <li>• Zeitmessungen bei experimentellen Settings sind valider</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicht-repräsentative Stichproben (bei Experimenten)</li> <li>• Kulturspezifität der Ergebnisse ist schwer überprüfbar</li> <li>• N kann (oft) aus praktischen Gründen (Finanzen, Zeit, Raum) nicht groß bzw. optimal werden</li> <li>• Dem Versuchsleitereffekt wird selten vorgebeugt</li> <li>• Institutionelle und bürokratische Regeln schaffen oft ökologisch verzerrte Situationen</li> <li>• Kontrolle potenziell relevanter Faktoren: zu viel (Labor) oder zu wenig (Feld)</li> <li>• Beschränkung der externen Validität (von Laboruntersuchungen)</li> <li>• Datenaufbereitung erfordert einen hohen Aufwand</li> <li>• Hoher Einsatz personeller u. finanzieller Ressourcen</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

### **3.2. Vignetten und Videovignetten**

Als Erhebungsinstrument in der vorliegenden Arbeit wird eine Vignette, im konkreten eine Videovignette eingesetzt. Im Folgenden wird detailliert erklärt, was eine Vignette ist sowie deren Vor- und Nachteile erörtert.

#### **3.2.1. Was sind Vignetten bzw. Videovignetten?**

„Vignetten sind kurze 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)

Konkret werden die TeilnehmerInnen nach Präsentation der Vignette aufgefordert, „sich das vorgegebene Geschehen möglichst konkret vorzustellen und dieses auf sich wirken zu lassen“ (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006, S. 236). Diesbezüglich können die TeilnehmerInnen ebenfalls gebeten werden, sich in die Rolle von bestimmten DarstellerInnen der Handlung hinein zu versetzen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006).

Die Reaktionen hinsichtlich des Fallbeispiels werden je nach Fragestellung anhand einer vorgegebenen Beurteilungsskala erhoben und diese „ist üblicher Weise Teil eines Fragebogens, in dem unter anderem auch respondentenspezifische Inhalte erhoben werden, die ebenfalls in die Analyse der Vignettenurteile eingehen können“ (Steiner & Atzmüller, 2008, S. 218).

Die Fragen oder Beurteilungseinschätzungen können sich je nach Fragestellung auf verschiedene Aspekte des Denkens beziehen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006, S. 236):

- „nach der Wahrnehmung der in der Geschichte vorkommenden Personen gefragt werden kann
- nach der Interpretation ihrer Handlungen
- nach den vermuteten Hintergründen (Attributionen)
- nach der möglichen Handlungsoption, ihren Vor- und Nachteilen sowie
- nach der Abschätzung möglicher Folgen“.

Das Fallbeispiel, Szenario oder Ereignis kann unterschiedlich dargestellt werden (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006), wodurch sich unterschiedliche Typen von Vignetten differenzieren lassen: (1) Bild bzw. Grafik, (2) schriftliche Beschreibung, (3) mündliche Beschreibung, (4) Rollenspiel oder als (5) Filmsequenz.

Eine Videovignette ist eine Vignette, in welcher das Ereignis in einer Filmsequenz präsentiert wird.

Exemplarisch wird in Abbildung 4 (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006, S. 244, Tabelle 2) eine schriftliche Vignette dargestellt. Diese wurde entwickelt um Reaktionen von neun bis zehnjährigen SchülerInnen zu erheben, wenn sie Beobachter von sozialem Ausschluss werden.

In einer Pause sagt ein Kind zu einem anderen Kind in deiner Klasse: „Du bist doch blöd! Dich wollen wir beim Spielen nicht mehr dabei haben!“ Das andere Kind macht ein trauriges Gesicht und geht weg, ohne etwas zu sagen. Du hast das gehört und gesehen.  
Was würdest du tun?

**Abbildung 4: Beispiel einer schriftlichen Vignette**

Hinsichtlich einer Vignette mit bildlicher Darstellung wird an das Multi-Motiv-Gitter für Anschluss, Leistung und Macht von Schmalt, Sokolowski und Langens (2000, zitiert nach Kubinger, 2006) verwiesen. In diesem werden zu vierzehn Bildern je zwölf Statements in zweikategoriellem Antwortformat (Ja/ Nein) erfasst.

### **3.2.2. Vor- und Nachteile von Vignetten und Videovignetten?**

Im Rahmen von Vignetten können Situationen anschaulich präsentiert werden. Dies ermöglicht eine detaillierte Einsicht in das Denken der TeilnehmerInnen sowie werden „dadurch automatische Prozesse explizit und zugänglich gemacht“ (Atria, Strohmeier& Spiel, 2006, S. 249-250). Eine solche differenzierte Erfassung ist in Fragenbögen oft nicht möglich und mit Hilfe anderer Methoden, wie dem Interview, mit einem erheblichen Zusatzaufwand verbunden.

Steiner und Atzmüller (2006) betonen diesbezüglich die Möglichkeit sich an „stark konditional und situativ bedingten Fragestellungen anzunähern, da die Befragten mit

konkreten Vignetten-Szenarien und nicht mit einzelnen, abstrakten Werten konfrontiert werden“ (S.118).

Ereignisse in Vignetten sind bedingt durch ihren Zweck in standardisierter und vereinfachter Form dargestellt. Dies entspricht nicht Alltagserlebnissen und folglich wird den TeilnehmerInnen eine „vorkonstruierte“ Wirklichkeit“ (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006, S. 250) präsentiert. Ebenfalls haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit ihre Antworten zu überdenken und diesbezüglich zu strukturieren als auch zu reflektieren, was weiters nicht den Alltagsanforderungen gleichsteht.

Obgleich die Prognosen des Verhaltens auf den Alltag eingeschränkt sind, betonen Atria, Strohmeier und Spiel (2006) die Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit des Erfassens von verfügbarem und explizitem Wissen, „auch wenn es reflektiert und strukturiert wiedergegeben wird“ (S. 250). Weiters heben Alexander und Becker (1978, S.93, zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006) hervor, dass anhand der Methode Vignette im Vergleich zu Fragebogen oder Interviews eher alltagsnahe Entscheidungen und Urteile getroffen werden.

Ein wesentlicher Nachteil der Vignetten ist die aufwendige Entwicklung (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006). Vor allem die Videovignette ist im Vergleich zu anderen Vignettentypen sehr kosten- und zeitintensiv, wenn ein inhaltsreicher und qualitativ hochwertiger Kurzfilm produziert wird (Regie, Kameramann/frau, Schnitt, Drehbuch, Vorbereitung der DarstellerInnen, Organisation des Drehs).

### **3.4. Zusammenfassung**

Es lassen sich mehrere Typen von Fragebögen unterscheiden. Erstens können diese hinsichtlich der Itemformulierung spezifiziert werden: offene als auch teiloffener Beantwortung und Antwortvorgabe. Letztere umfassen Selbsteinschätzungsaufgaben, auf welchen TeilnehmerInnen selbstbezogene Aussagen auf Ratingskalen einordnen (Bortz & Döring, 2006). Zweitens werden hinsichtlich des Befragungsmodi Paper Pencil Vorgaben und computergestützte Vorgaben (E-Mail-Befragung und Web Survey) differenziert (Bortz & Döring, 2006; Schnell et al., 2005). Der Fragebogentyp „Onlinefragen“ zeichnet sich durch folgenden spezifische Merkmale aus: Asynchronität, Anonymität, Automatisierung

sowie Objektivierung der Durchführung und Auswertung, Dokumentierbarkeit, Flexibilität und Ökonomie (Batinic und Bosnjak, 2000, zitiert nach Batinic, 2003).

Die jeweiligen Fragebogentypen bedingen unterschiedliche Vor- und Nachteile für die Untersuchung. Diesbezügliche Bereiche sind Stichprobe (Bortz & Döring, 2006), Situation der Untersuchung hinsichtlich Alkoholiät und Asynchronität (Bortz & Döring, 2006; Kubinger, 2006; Schnell, Hill & Esser, 2005) und Gestaltung und Ökonomie des Fragebogens (Batinic und Bosnjak, 2000, zitiert nach Batinic, 2003; Dzeyk, 2001).

Vignetten sind kurze Szenarien, deren Vorgabe bestimmte kognitive Prozesse evozieren. Konkret werden TeilnehmerInnen gebeten sich das Geschehen vorzustellen. Diesbezügliche Denkprozesse können sich auf Wahrnehmung der DarstellerInnen, Handlungsinterpretation, Attributionen, Handlungsoptionen und die Abschätzung von möglichen Konsequenzen beziehen und werden durch Fragen oder Beurteilungsskalen erhoben, welche Teil eines Fragebogens sind (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006; Steiner & Atzmüller, 2008, S. 218). Hinsichtlich der Art der Darstellung können verschiedene Typen differenziert werden, wie eine Grafik, eine schriftliche oder mündliche Beschreibung, ein Rollenspiel oder eine Filmsequenz (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006). In einer Videovignette wird das Ereignis als Kurzfilm dargestellt.

Im Vergleich zu anderen Methoden ermöglichen Vignetten relativ ökonomisch eine differenzierte Einsicht in Denkprozesse der TeilnehmerInnen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006), auch bei „stark konditional und situativ bedingten Fragestellungen“ (Steiner & Atzmüller, 2006, S.118). Hinsichtlich der komprimierten Darstellung der Szene sowie der Möglichkeit Antworten zu überdenken, strukturieren und reflektieren, ist eine Diskrepanz zum Alltag gegeben (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006). Ein wesentlicher Nachteil der Vignetten ist die kosten- und zeitintensive Entwicklung (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006), vor allem von Videovignetten.

Als Erhebungsinstrument für die vorliegende Arbeit wurde die innovative Methode Videovignette gewählt. Im Rahmen dieser kann die Situation des sozialen Ausschlusses im Rahmen eines Kurzfilmes eindeutig und anschaulich dargestellt werden. Weiters ermöglicht diese Handlungsoptionen in einem situativen Kontext, der Schule, optimal zu erfassen.

## **II. EMPIRISCHER TEIL**

## **4. ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN**

Der Forschungsauftrag der vorliegenden Arbeit war einerseits das Verhalten von LehrerInnen bei Beobachtung von sozialem Ausschluss unter SchülerInnen zu erfassen und zu analysieren sowie andererseits diesbezüglich ein geeignetes Erhebungsinstrument, eine Videovignette, zu entwickeln. Dies wird im Folgenden ausführlicher dargestellt.

### **(1) Sozialer Ausschluss unter SchülerInnen**

Ein wesentliches Ziel ist die Förderung eines adäquaten Umgangs von LehrerInnen mit aggressiven Handlungen von SchülerInnen gegen SchülerInnen, im Speziellen der Erscheinungsform sozialer Ausschluss. Wie bereits die dargestellte Literatur gezeigt hat, ist das Verhalten von LehrerInnen hinsichtlich Aggressionsreduktion und –prävention entscheidend. Durch die Implementierung der in der Arbeit gewonnen Erkenntnisse kann einerseits ein wesentlicher Beitrag in Richtung „gewaltfreie Schule“ und andererseits ein wesentlicher Beitrag für Aus- und Weiterbildungskonzepte für LehrerInnen und für Präventionsprogramme geleistet werden.

Diesbezüglich stellen die Entwicklung eines geeigneten Kategoriensystems zur Erfassung erfolgreicher und weniger zielführender Verhaltensweisen von LehrerInnen, als auch die Überprüfung wesentlicher Determinanten, welche eben dies beeinflussen sowie die Berücksichtigung von möglichen Geschlechtsunterschieden die Herausforderungen dar.

Zu diesen sind drei Fragestellungen mit folgenden Hypothesen formuliert worden:

#### **○ Welche Arten von „Eingreifverhalten“ gibt es?**

Hypothese:

Das Eingreifverhalten von LehrerInnen lässt sich in drei Dimensionen aufteilen: „Kein Eingreifen“, „Direktes Eingreifen“ und „Indirektes Eingreifen“.

#### **○ Welche Prädiktoren sagen das „Eingreifverhalten“ vorher?**

Hypothesen: Das „Eingreifverhalten“ wird laut Literatur vorhersagt durch:

- Hohe Empathie
- Hohe soziale Verantwortung
- Hohe Selbstwirksamkeit
- Einschätzung der Situation als ernst
- Geschlecht des/der einschätzenden Lehrers/ Lehrerin

- Geschlecht des Opfers
- Vorerfahrung des/der einschätzenden Lehrers/ Lehrerin
- **Unterscheidet sich das Eingreifverhalten in Abhängigkeit des Geschlechts des Beobachters (LehrerIn) bzw. des Opfers?**

Hypothese (Haupteffekt: Geschlecht LehrerIn):

Es werden abhängig vom Geschlecht des Lehrers/ der Lehrerin unterschiedliche Verhaltensweisen gesetzt.

Hypothese (Haupteffekt: Geschlecht Opfer)

Es werden unterschiedliche Verhaltensweisen gezeigt, wenn das Opfer ein Mädchen oder Bub ist.

Hypothese (Interaktion):

Es werden abhängig vom Geschlecht des Lehrkörpers und dem Geschlecht des Opfers unterschiedliche Verhaltensweisen gesetzt.

## **(2) Entwicklung einer Videovignette**

Fragebögen weisen wie in Kapitel 3.1. bereits erörtert wesentliche Nachteile auf. Hinsichtlich der Erhebung von Verhaltensweisen in einer konkreten Situation sind neue innovative Erhebungsmethoden erforderlich. Im Rahmen einer Videovignette kann die Situation des sozialen Ausschlusses eindeutig dargestellt werden und ermöglicht den TeilnehmerInnen sich in eine konkrete Situation hinein zu versetzen.

Hier stellt sich die Herausforderung ein thematisch adäquates sowie alltagsnahes Drehbuch zu erstellen und ein qualitativ hochwertiges Video zu produzieren.

## **5. METHODE**

In diesem Kapitel wird nach Darstellung der Untersuchungsplanung ausführlich die Entwicklung als auch die Erstellung der Videovignette und des Fragebogens „Eingreifverhalten“ beschrieben. Anschließend wird die erhobene Stichprobe vorgestellt.

### **5.1. Untersuchungsplanung**

Im Folgenden werden zunächst (1) das Design und anschließend (2) die Durchführung der Untersuchung erläutert.

#### **(1) Design**

In der vorliegenden Arbeit wurde eine explanative Untersuchung durchgeführt. Im Rahmen dieser wurden die theorienbasierenden Hypothesen hinsichtlich des Eingreifverhaltens, der Prädiktoren und der Geschlechtsunterschiede geprüft (Bortz & Döring, 2006).

Als Erhebungsinstrument dieser Studie wurde eigens eine Videovignette entwickelt. Daher wurde für diese Untersuchung eine computergestützte Vorgabe geplant, im Konkreten einer Kombination von Web-Survey und E-Mailbefragung. Einerseits wurde die entwickelte Videovignette „als Programm auf einem Web-Survey ausgeführt“ (Schnell et al., 2005, S. 377), andererseits wurde der Link zu diesem entsprechenden Web-Survey in einem E-Mail versendet (Bortz & Döring, 2006; Schnell et al., 2005).

Die Onlineerhebung auf dem Web-Survey war durch ein Passwort geschützt, damit nur jene Personen teilnehmen konnten, die dazu eingeladen wurden. Dieses war in der E-Mail mit dem Link vermerkt.

Die Stichprobe dieser Untersuchung umfasste LehrerInnen, welche SchülerInnen zwischen der fünften und achten Schulstufe jeglichen Schultyps unterrichten. Basierend auf den geplanten statistischen Auswertungsverfahren, Faktorenanalyse, Reliabilitätsanalyse, Regressionsanalyse sowie zwei faktoriellen multivariaten Varianzanalyse, wurde eine Stichprobengröße von 80 bis 100 TeilnehmerInnen angestrebt.

Diesbezüglich wurde eine Ad-hoc-Stichprobe anhand des sogenannten „Schneeballsystems“ erhoben (Bortz & Döring, 2006). Eine E-Mail mit entsprechender

Information zur Studie sowie dem erforderlichen Link wurde an bekannte LehrerInnen ausgesendet. Diese enthielt die Bitte, das E-Mail an KollegInnen weiter zu leiten.

Auch wurde den TeilnehmerInnen in dieser E-Mail Anonymität zugesichert sowie wurden ihnen Kontaktdaten für Fragen mitgeteilt, eine eigens eingerichtete E-Mailadresse (Anhang).

## **(2) Durchführung**

Im ersten Schritt war die Videovignette zu erstellen, wofür die Entwicklung sowie Produktion eines Videos und die Konstruktion eines Fragebogens erforderlich waren. Dies wird ausführlich in Kapitel 5.2. dargestellt.

Nach Fertigstellung der Videovignette am 17.04.2009 wurde das bereits erwähnte E-Mail mit dem entsprechenden Link an etwa 25 bekannte LehrerInnen versendet. Es war ein Erhebungszeitraum von zwei Wochen beginnend mit 20.04.2009 bis 04.05.2009 geplant. Am 01.05.2009 erhielten die bereits angeschriebenen LehrerInnen ein Erinnerungsmail.

Da innerhalb dieser zwei Wochen nur etwa 50 TeilnehmerInnen die Videovignette vollständig bearbeitet hatten, wurde der Datenerhebungszeitraum um weitere zwei Wochen verlängert, bis zum 18.05.2009. Diesbezüglich wurden wiederum die bereits angeschriebenen LehrerInnen informiert.

Rückfragen an die bekannt gegebene E-Mailadresse gab es keine.

## **5.2. Erhebungsinstrument**

Nach Präsentation der Entwicklung und der Produktion des Videos, wird anschließend der Fragebogen „Eingreifverhalten“ vorgestellt.

### **5.2.1. Videovignette/ Videosequenz**

Teil des Erhebungsinstrumentes ist eine Videosequenz von ca. 90 Sekunden, welche sozialen Ausschluss unter SchülerInnen thematisiert. Im Folgenden werden (1) die Entwicklung des erforderlichen Skripts für die Videosequenz und die (2) notwendigen Vorbereitungen für den Videodreh dargestellt. Abschließend (3) wird ein Erfahrungsbericht präsentiert.

### **(1) Entwicklung eines Skripts**

Für die Realisierung des sozialen Ausschlusses unter SchülerInnen in einer Filmsequenz wurde gemeinsam von Isabella Sengseis (2009) und Sandra Neussl ein Skript, ein Drehbuch, entwickelt.

Im Folgenden werden Vorüberlegungen sowie die Entwicklung des Skripts präsentiert.

Überlegungen zum Skript bezogen sich auf die DarstellerInnen, den Ort der Handlung und der Situation selbst.

- DarstellerInnen
  - SchülerInnen der siebten Schulstufe

Wie bereits im Kapitel 2.1. erwähnt zeigen sich Alters- und Klassenunterschiede hinsichtlich der Prävalenz von Aggression. Im Schulalltag sind SchülerInnen zwischen der fünften und achten Schulstufe im Vergleich mit anderen Schulstufen relativ häufig mit Aggression konfrontiert (Atria & Spiel, 2003, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009; Atria, Strohmeier & Spiel, 2005), weshalb SchülerInnen der siebten Schulstufen ausgewählt wurden.

- Multikulturalität

Die Auswahl der Darsteller sollte bezüglich einer „österreichischen Schulklasse“ repräsentativ sein. An österreichischen Hauptschulen haben 12,6 Prozent der SchülerInnen eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft und der durchschnittliche Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache beträgt 19,6 Prozent (Statistik Austria, 2008a; Statistik Austria, 2008b). Dieser Aspekt der Multikulturalität innerhalb einer Klasse sollte sich auch bei der Auswahl der DarstellerInnen wieder spiegeln.

- Verteilung von Mädchen und Jungen

Weiters sollten hinsichtlich Geschlechtseffekten in gleicher Anzahl Mädchen als Jungen ausgewählt werden.

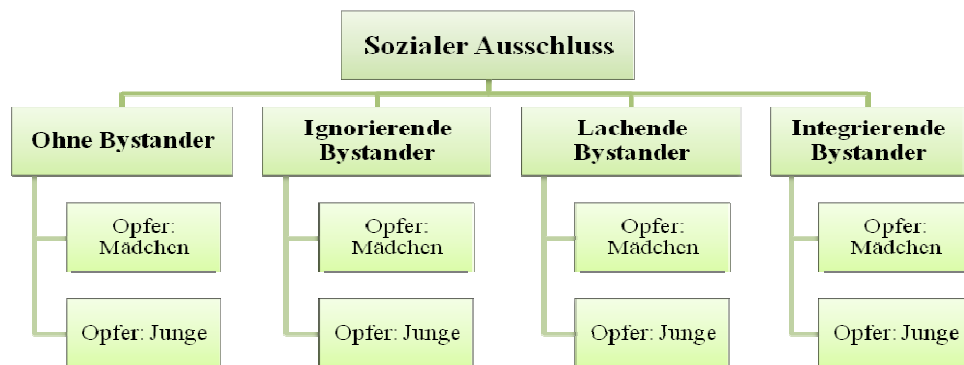
- Ort der Handlung: Klassenzimmer

Basierend auf den Angaben von Craig, Pepler und Altas (2009), dass aggressive Handlungen allgemein als auch indirekte Formen häufiger im Klassenzimmer als am Pausenhof gegeben sind, wurde das Klassenzimmer als Ort der Handlung gewählt.

- Alltägliche Situation

Hinsichtlich der Situation selbst wurde nach einer alltäglichen Pausensituation gesucht. Es wurde folgende Situation ausgewählt: Eine Gruppe von SchülerInnen steht beisammen bzw. macht etwas gemeinsam. Ein Schüler/ Eine Schülerin möchte sich dieser Schülergruppe anschließen bzw. mitmachen und wird von diesen ausgeschlossen.

Basierend auf diesen Vorüberlegungen wurde ein allgemeines Skript konzipiert, anhand dessen wurden acht unterschiedliche Varianten entwickelt. Einerseits unterscheiden sich die Varianten hinsichtlich Zuseher, sogenannter Bystander, und andererseits hinsichtlich des Geschlechtes der Opfer (Abbildung 5).



**Abbildung 5: Überblick über die Varianten der Videovignette**

In den Videovignetten, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingesetzt werden, haben ausschließlich zwei Videos Einsatz gefunden: Die Variante „ohne Bystander“ in seinen beiden Variationen, einerseits das Mädchen und andererseits der Junge in der Rolle des Opfers.

Bezüglich theoretischer Hintergründe zur Thematik Bystander und dem Einsatz der Bystander-Varianten im Rahmen einer Videovignette wird auf die Diplomarbeit von Isabella Sengseis (2009) verwiesen.

Das ursprünglich entwickelte Skript umfasste dreizehn Shots und ist in Tabelle 6 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 6: Ursprüngliches Skript

| Skript mit einzelnen Shots |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                          | Ort Schule präsentieren: Entweder leerer Gang oder Eingangstür, wo Schule steht.                                                                                                                                                                                    |
| 2                          | Läutende Glocke (Totale). Zunehmendes Stimmengewirr.                                                                                                                                                                                                                |
| 3                          | Gang: SchülerInnen kommen aus den Klassen und alltägliche Pausenszene (Zwei unterhalten sich, einer jausnet,...).                                                                                                                                                   |
| 4                          | EinE SchülerIn geht in die Klasse (Halbtotale).                                                                                                                                                                                                                     |
| 5                          | Schwenk durch die Klassen: Kind (Opfer) sitzt alleine und eine Gruppe aus drei Kindern sitzt beisammen und unterhält sich oder spielt gemeinsam ein Kartenspiel. Bystandervariante: Zwei SchülerInnen (Bystander) sind in der Nähe der Gruppe und unterhalten sich. |
| 6                          | SchülerIn stößt zur Gruppe und wird integriert (Großaufnahme der Gruppe).                                                                                                                                                                                           |
| 7                          | Kind (Opfer) steht auf und geht zur Gruppe (Großaufnahme des Opfers).                                                                                                                                                                                               |
| 8                          | Gruppe sieht das näherkommende Kind (Opfer), ablehnende Haltung (eventuell kurze Totale eines ablehnenden Blickes).                                                                                                                                                 |
| 9                          | Gruppe dreht dem Kind (Opfer) den Rücken zu (Absicht dieses Verhaltens muss erkennbar sein). Kind (Opfer) bleibt stehen, es zögert.                                                                                                                                 |
| 10                         | Bystandervariante: Bystander schauen zum Kind (Opfer). Ein Bystander deutet mit dem Finger in die Richtung des Kindes (Opfers).                                                                                                                                     |
| 11                         | Kind (Opfer) steht vor der Gruppe und versucht Kontakt zur Gruppe aufzunehmen, wird jedoch deutlich abgewiesen (z.B. Bub und Mädchen sagen gemeinsam. „Du störst“ oder „Such dir Freunde und frag die!“,...).                                                       |
| 12                         | Bystandervariante: Schauen zu Gruppe und zeigen den entsprechenden Verhalten (drehen weg/ ignorieren/ lachen oder tuscheln hinter vor gehaltener Hand).                                                                                                             |
| 13                         | Kind (Opfer) schaut traurig, lässt Kopf hängen (Totale).                                                                                                                                                                                                            |

Mag. Elisabeth Krön, welche die Regie beim Dreh der Kurzfilme inne hatte, und Klemens Koscher, der Kameramann, erstellten anhand des Skripts ein Storyboard (Abbildung 6). In diesem wurden die Shots konkretisiert und überarbeitet, sodass sich das Skript anschließend aus fünfzehn Shots zusammensetzte. Weiters wurde anhand des Storyboards die zeitliche Abfolge der einzelnen Shots geplant.

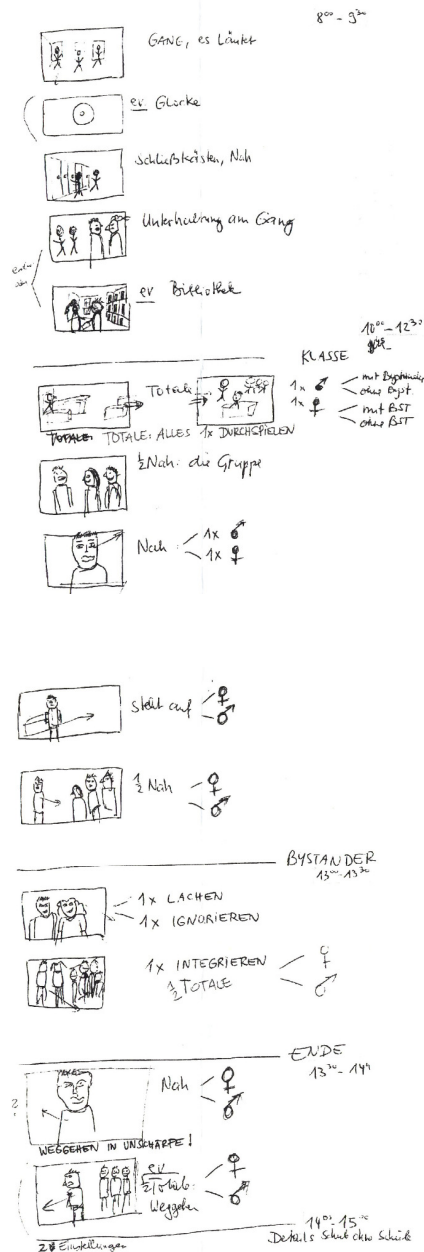


Abbildung 6: Storyboard

Die DarstellerInnen blieben über Bystander-Varianten hinweg dieselben, mit Ausnahme der „Opferrolle“. Diese wurde für jede der Bystander-Varianten jeweils einmal von einem Jungen und einem Mädchen gespielt.

Zusammenfassend waren für die „Hauptszene“ in der Klasse folgende DarstellerInnen erforderlich:

- Opferrolle: ein Mädchen und ein Junge
- Gruppe: zwei Mädchen und zwei Jungen
- Bystander: ein Mädchen und ein Junge

Alle SchülerInnen, die zusätzlich als DarstellerInnen agieren wollten, war dies im Rahmen der Gangszenen möglich.

Zusammenfassend wurde basierend auf Vorüberlegungen hinsichtlich DarstellerInnen, der Handlung selbst und dem Ort des Geschehens ein Skript entwickelt. Dieses wurde in Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen des Drehs konkretisiert und erweitert. Vorbereitung der SchülerInnen als auch die Durchführung werden in den nächsten Kapiteln detailliert ausgeführt.

## **(2) Vorbereitungen**

Für die Produktion und den Drehtag waren Vorbereitungen hinsichtlich der Organisation als auch der DarstellerInnen, den SchülerInnen, zu tätigen. Wertvolle und essentielle Unterstützung kam hier von Seiten der TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung Projektstudium Bildungspsychologie „Wenn SchülerInnen zu SchauspielerInnen werden“ an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien unter der Leitung von Mag. Dr. Dagmar Strohmeier.

Mit der Unterstützung von Mag. Dr. Dagmar Strohmeier wurde eine Kooperative Mittelschule im 19. Wiener Gemeindebezirk gefunden, welche sich äußerst interessiert und engagiert zeigte mitzuwirken. Es wurden zwei dritte Klassen, siebtes Schuljahr, ausgewählt.

Speziell für diese beiden Klassen wurde das Projekt „Verteidigen statt Beleidigen“ im Rahmen des Projektstudiums von den TeilnehmerInnen entwickelt und klassenweise durchgeführt. In diesem fünfstündigen Projekt wurde einerseits das Thema „Sozialer Ausschluss“ erarbeitet und andererseits die SchülerInnen auf ihre schauspielerische Tätigkeit vorbereitet.

Die konkrete Umsetzung des Projektes „Verteidigen statt beleidigen“ inklusive Drehtag ist überblicksmäßig in Tabelle 7 dargestellt.

**Tabelle 7: Terminübersicht von "Verteidigen statt beleidigen"**

|           | Schulstunden | Datum      | Inhalte                                                                                       |
|-----------|--------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Termin | 1 Stunde     | 07.01.2009 | Vorstellen des Projektes und der durchführenden Studentinnen                                  |
| 2. Termin | 2 Stunden    | 16.01.2009 | Erarbeitung des Themas "Sozialer Ausschluss"                                                  |
| 3. Termin | 2 Stunden    | 21.01.2009 | SchülerInnen werden schrittweise zum Schauspielen heran geführt (Leitung Mag. Elisabeth Krön) |
| 4. Termin | 5 Stunden    | 26.01.2009 | Drehtag                                                                                       |
| 5. Termin | 1 Stunde     | Mär.09     | Abschluss: Präsentation der Filme vor den Klassen                                             |

Isabella Sengseis und Sandra Neussl verfassten ein Informationsblatt über das Projekt für die Eltern. Dieses umfasste auch die Einverständniserklärung des Erziehungsberechtigten bezüglich der Teilnahme am Videodreh. Nur SchülerInnen, die diese vor dem Tag des Drehs abgegeben hatten, durften mitwirken.

Ein ausführlicher Ablaufplan dieses Projekts ist Dank freundlicher Unterstützung der TeilnehmerInnen wie das Informationsblatt/ Einverständniserklärung als auch die erforderliche Genehmigung des Stadtschulrates im Anhang zu finden.

Weiters wurden die Rahmenbedingungen geklärt sowie ein Ablaufplan für den Drehtag erstellt:

- **Lokalität**

Der Dreh fand direkt in den Räumlichkeiten der Schule statt. Diesbezüglich war es erforderlich, dass Mag. Elisabeth Krön und Klemens Koscher diese vorab besichtigten. Basierend auf den Lichtbedingungen, der Größe der Räumlichkeiten als auch den möglichen Kamerastandorten wurde ein bestimmter Klassenraum ausgewählt.

- **Anwesende**

Orientiert an den unterschiedlichen erforderlichen Tätigkeiten und Aufgabenbereichen wurde entschieden, dass neben Mag. Elisabeth Krön und Klemens Koscher auch fünf TeilnehmerInnen des Projektstudiums sowie Dr. Mag. Dagmar Strohmeier, Isabella Sengseis und Sandra Neussl präsent waren.

Folgende Aufgaben wurden von den Anwesenden übernommen:

- Beleuchtung
- Ton
- Beobachtung der DarstellerInnen hinsichtlich Regiefehler

- Betreuung und Beaufsichtigung jener SchülerInnen, die gerade nicht aktiv vor der Kamera standen.

- Schulalltag

Da der Drehtag ein regulärer Schultag war und der Dreh sich nicht auf einzelne Schulstunden beschränkte, musste die Schulglocke in diesem Stock ausgeschalten werden.

- Ablauf

Da für die Shots im Gang alle SchülerInnen beider Klassen als DarstellerInnen erforderlich waren, wurden diese zu Beginn (etwa 8 Uhr bis 9 Uhr 30) gedreht und anschließend jene mit den „HauptdarstellerInnen“ im Klassenzimmer (etwa 10 Uhr bis 14 Uhr).

Jene SchülerInnen, die keine „Hauptrolle“ übernommen hatten, gingen mit den LehrerInnen Eislaufen. Dadurch war die erforderliche Ruhe und Stille für den Dreh gewährleistet.

### **(3) Produktion der Videos: Erfahrungsbericht**

Als Drehtag wurde der 26.01.2009 angesetzt. Im Folgenden wird der Drehtag selbst als auch der Schnitt dargestellt.

Am Drehtag wurden die SchülerInnen beider Klassen in jenem Klassenraum, der nicht als Drehort ausgewählt wurde gesammelt. Nach einer Begrüßung durch alle Anwesenden wurde mit ihnen der genaue Ablauf des Drehs besprochen.

Hinsichtlich der Beobachtungen des schauspielerischen Geschickes der SchülerInnen während des Projektes „Verteidigen statt beleidigen“ wurden die Hauptrollen zugeteilt. Diesbezüglich führte Mag. Elisabeth Krön in einem eigenen Raum mit den jeweiligen SchülerInnen ein Gespräch hinsichtlich der konkreten Rollenvergabe. Die Freiwilligkeit der Rollenübernahme war hier ein zentraler Grundsatz.

Währenddessen wurde der andere Klassenraum, Ort des Drehs, mit der Hilfe von einigen SchülerInnen vorbereitet.

Vorab war bekannt, dass einzelne SchülerInnen nicht am Dreh mitwirken durften. Diese wurden, wie auch die nicht aktiv vor der Kamera arbeitenden DarstellerInnen in einem eigenem Klassenzimmer beaufsichtigt.

Beim Dreh selbst demonstrierte sich der zuvor erstellte Ablaufplan als wesentlich für eine reibungslosen Durchführung. Alle Anwesenden kannten ihre Aufgabenbereiche und erledigten diese hervorragend.

Direkt vor Ort wurden nochmals einzelne Shots verändert. Ein Überblick der durchgeführten Shots ist in Tabelle 8 wiedergegeben.

**Tabelle 8: Realisiertes Skript**

| Shots |                                                                            |
|-------|----------------------------------------------------------------------------|
|       | Mit allen SchülerInnen (8:30 - 10:00)                                      |
| 1     | Glocke (wurde vorab ohne Anwesenheit der SchülerInnen gedreht)             |
| 2     | SchülerInnen kommen aus den Klassenzimmern (Totale)                        |
| 3     | Zwei SchülerInnen unterhalten sich vor einem Spint (Halbtotale)            |
| 4     | Gruppe von SchülerInnen unterhält sich auf der Stiege sitzend (Halbtotale) |
|       | Nur mit den "HauptdarstellerInnen" (10:00 - 14:00)                         |
| 5     | "Opfer" sitzt auf seinem Platz und liest                                   |
| 6     | Gruppe von SchülerInnen spielt Karten (Totale)                             |
| 7     | Gruppe von SchülerInnen spielt Karten (Halbtotale)                         |
| 8     | Gruppe von SchülerInnen spielt Karten (Nahaufnahme)                        |
| 9     | "Opfer" steht auf und geht zur Gruppe                                      |
| 10    | "Opfer" fragt, ob es mitspielen darf                                       |
| 11    | Gruppe schließt "Opfer" aus (Halbtotale)                                   |
| 12    | Gruppe schließt "Opfer" aus (Nahaufnahme)                                  |
| 13    | "Opfer" zeigt sich deshalb enttäuscht und verletzt (Nahaufnahme)           |

Den DarstellerInnen wurden keine direkten Angaben hinsichtlich Redewendungen oder Körperhaltung vorgegeben. Mag. Elisabeth Krön besprach jeweils die Handlung des einzelnen Shots mit den entsprechenden DarstellerInnen und erarbeitete diese gemeinsam mit ihnen. Hierbei demonstrierten die DarstellerInnen ein großartiges schauspielerisches Geschick. Schwierigkeiten konnte Mag. Elisabeth Krön mit Tipps und Hilfestellungen entgegen wirken.

Nach dem Dreh wurden die einzelnen Videos von Mag. Elisabeth Krön und Klemens Koscher geschnitten. Die Anwesenheit von Isabella Sengseis und Sandra Neussl, welche die Videos jeweils in Videovignetten implementieren, erwies sich hier von großem Vorteil. In Kooperation von technischen Know-How und theoretischem Hintergrundwissen

entstanden hervorragende und qualitativ hochwertige Videos zum Thema „Sozialer Ausschluss“.

Zusammenfassend erforderte die Umsetzung der Thematik „Sozialer Ausschluss“ in einem Video eine ausführliche Vorbereitung, sowohl Skript, Organisation als auch die DarstellerInnen betreffend. Auch ist die Zusammenarbeit mit Fachkräften hinsichtlich der Umsetzbarkeit der Ideen und der Produktion der Videos unerlässlich.

### 5.2.2. Fragebogen „Eingreifverhalten“

Teil der Videovignette ist ein Fragebogen, welcher inhaltlich drei Bereiche umfasst: (1) Soziodemografische Daten, (2) Verhaltenskategorien und (3) Prädiktoren des Verhaltens. In den letzten beiden Bereichen wurde ein Vorteil der Web-Survey Erhebung explizit genutzt. Die jeweiligen Items hinsichtlich der Verhaltenskategorien sowie der einzelnen Prädiktoren wurden in zufälliger Reihenfolge vorgegeben. Dadurch können sogenannte Sequenzeffekte weitgehend ausgeschlossen werden (Bortz & Döring, 2006).

Der Fragebogen wurden in zwei Versionen erstellt, einmal mit dem Mädchen in der Opferrolle („ausgeschlossenes Mädchen“) und das andere Mal mit dem Jungen („ausgeschlossener Junge“).

Die einzelnen Bereiche werden im Folgenden vorgestellt.

#### (1) Soziodemografische Daten

Hinsichtlich soziodemografischer Variablen wurde Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Ausbildungsweg, derzeitiger Schultyp, an welchem unterrichtet wird, sowie das Bundesland erhoben.

Formulierungen und Antwortkategorien sind in Abbildung 7 dargestellt.

Bitte beantworten Sie einige Fragen zu Ihrer Person:

Ihr Geschlecht:

☐ Frau ☐ Mann

Ihr Alter:

☐ 21-30 Jahre ☐ 31-40 Jahre ☐ 41-50 Jahre ☐ 51-60 Jahre ☐ 61 Jahre und älter

Ihre Berufserfahrung als Lehrerin/ Lehrer:

☐ 0-5 Jahre ☐ 6-10 Jahre ☐ 11-15 Jahre ☐ 16-20 Jahre ☐ 21-25 Jahre ☐ mehr als 25 Jahre

Wo haben Sie Ihr Lehramtsstudium absolviert?

☐ an einer Universität

☐ an einer Pädagogischen Akademie (jetzt PH)

Wo unterrichten Sie derzeit?

☐ an einer Hauptschule

☐ an einem Gymnasium

☐ an einer Kooperativen Mittelschule

☐ an einer anderen Schule, nämlich:

In welchem Bundesland unterrichten Sie?

☐ Wien

☐ Niederösterreich

☐ Burgenland

☐ Oberösterreich

☐ Salzburg

☐ Steiermark

☐ Kärnten

☐ Tirol

☐ Vorarlberg

[Weiter](#)

**Abbildung 7; Items - Soziodemografische Daten**

## (2) Verhaltenskategorien

Nach Darbietung des Videos (Kapitel 5.2.1.) wurden Verhaltensweisen bezüglich der im Video dargestellten Situation erhoben. Basierend auf den bereits vorgestellten sozialpsychologischen Theorien, pädagogischen sowie psychologischen Konzepten und Studienergebnisse hinsichtlich erfolgreicher Strategien im Umgang mit Aggression (Kapitel 2.2.2.), wurde eigens ein Sub-Fragebogen konstruiert.

Es wurde ein Kategoriensystem hinsichtlich der möglichen Verhaltensweisen in dieser konkreten Situation entwickelt. Die TeilnehmerInnen wurden auf einer fünfstelligen Skala von „Das würde ich auf jeden Fall tun“ bis „Das würde ich auf keinen Fall tun“ gebeten anzugeben, ob sie bestimmte Verhaltensweisen setzen würden (Abbildung 8).

**Was würden Sie in so einer Situation tun?**  
Stellen Sie sich vor, Sie haben Gangufsicht und beobachten diese Situation. Geben Sie für die folgenden Verhaltensmöglichkeiten an, wie wahrscheinlich Sie diese ausführen würden?

|                                                                                     | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand). | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>             |

**Abbildung 8: Antwortformat zur Erfassung der Verhaltensweisen**

Das entwickelte Kategoriensystem umfasst drei Dimensionen: „Nicht Eingreifen“, „Direktes Eingreifen“ und „Indirektes Eingreifen“. Die Dimensionen „Direktes Eingreifen“ und „Indirektes Eingreifen“ beinhalten jeweils Verhaltensweisen auf drei unterschiedlichen Ebenen: „Opfer“, „Täter und Gruppe“ sowie „Höhere Instanzen“.

In Abbildung 9 ist dieses zusammenfassend dargestellt und wird im Folgenden ausführlich vorgestellt.



**Abbildung 9: Kategoriensystem der Verhaltensweisen**

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien ausführlich dargestellt.

- „Nicht Eingreifen“

Nicht Eingreifen stellt aufgrund der Folgen dieses Handelns eine eigene Dimension dar. LehrerInnen signalisieren hiermit die Akzeptanz von Aggression und SchülerInnen erleben aggressives Verhalten als erfolgreich (Bandura, Ross & Ross, 1963; Craig, Pepler & Altas, 2009, Eichhorn, 2008; Huesmann & Eron, 1984 zitiert nach Yoon & Kerber, 2003; Strohmeier & Spiel, 2009; Yoon & Kerber, 2003).

Diese Dimension umfasst auch den Aspekt, dass eine Situation ignoriert wird, LehrerInnen gerne eingreifen würden, aber nicht wissen wie und dass LehrerInnen es den SchülerInnen selbst überlassen, das Problem zu lösen. Diese Verhaltensweisen können aus Sicht der SchülerInnen schwer voneinander spezifiziert werden, führen zum selben Erlebnis und werden folglich als ein Nicht-Eingreifen bezeichnet.

- „Direktes Eingreifen“

Konkrete Handlungen werden hinsichtlich der Dimensionen „Direktes Eingreifen“ und „Indirektes Eingreifen“ differenziert.

„Direktes Eingreifen“ beinhaltet Verhaltensweisen, die im Moment der Beobachtung gesetzt werden. Unmittelbare Reaktionen zeigen sofort auf, dass dieses Verhalten nicht akzeptiert sowie toleriert wird und Täter, Opfer als auch unbeteiligte MitschülerInnen erfahren, dass Aggression keine Erfolg bringende Handlung ist (Eichhorn, 2008; Schuster, 2006). Weiters kann mit gutem Classroom-Management Aggression reduziert werden. Der wesentliche Aspekt ist hier, wie bereits erwähnt, dass sofort eingegriffen wird (Roland & Galloway, 2002).

- „Indirektes Eingreifen“

„Indirektes Eingreifen“ umfasst vergleichbare Verhaltensweisen wie „Direktes Eingreifen“, welche jedoch nicht in der Situation selbst, sondern zu einem späteren Zeitpunkt gesetzt werden.

„Direktes Eingreifen“ und „Indirektes Eingreifen“ umfassen jeweils folgende verschiedenen Ebenen: „Opfer“, „Täter und Klasse“, „Kolleginnen, Eltern und Administration“. Kolleginnen, Eltern und Administration werden in der Kategorie „Höhere Instanzen“ zusammengefasst, da sie jeweils nur in einem Item erfasst werden.

Aggressionen können nach dem ökologischen Modell (Bronfenbrenner, 1979, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) auf unterschiedlichen Ebenen entstehen, wie der Ebene von SchülerInnen, der Ebene von Gruppen oder der Schule (Strohmeier & Spiel, 2009).

Aus diesem Grund sollten unterschiedliche Ebenen bei Handlungen zur Aggressionsprävention und –reduktion erfasst werden.

Das Prinzip des Ansatzes auf mehreren Ebenen einzugreifen und zu intervenieren, wird in unterschiedlichen Interventionsprogrammen umgesetzt. So unterscheidet Olweus (1995) Maßnahmen auf drei Ebenen: persönliche Ebene, Klassenebene und Schulebene. Auch im „Wiener Soziale Kompetenztraining“ werden SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und die Administration bzw. Schulleitung mit einbezogen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2000).

Weiters fordern Craig, Pepler und Altas (2009), dass die Reduktion bezogen auf Aggressionen unter SchülerInnen neben den jeweiligen SchülerInnen auch die Klasse, KollegInnen, Administration und Eltern einschließen sollen.

In Tabelle 9 sind die einzelnen Items der jeweiligen Kategorien aufgelistet. Diese umfassen unterschiedlichste Verhaltensweisen, sind aber nicht erschöpfend. Aus diesem Grund wurde als abschließendes Item „Sonstige Aktivitäten“ mit offenem Antwortformat gewählt.

Tabelle 9: Theoretische Struktur der Items

| Kein Eingreifen       |                                                                                                                                 |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | Ich greife nicht ein.                                                                                                           |
|                       | Ich ignoriere die Situation.                                                                                                    |
|                       | Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst, das Problem zu lösen.                                                    |
|                       | Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.                                                                                |
| Indirektes Eingreifen |                                                                                                                                 |
| Opfer                 | Ich greife jetzt nicht ein und beobachte das ausgeschlossene Kind weiter.                                                       |
|                       | Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Kind später mit, dass es dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll. |
|                       | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Kind später, gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten.           |
|                       | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Kind später, sich neue Freunde zu suchen.                           |
| Täter/<br>Gruppe      | Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                            |
|                       | Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe später mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                         |
|                       | Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann.                      |
|                       | Ich greife nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                                |
| Höhere<br>Instanzen   | Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern.                      |
|                       | Ich greife nicht ein, bespreche die Situation mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                    |
|                       | Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.                                                                       |
| Direktes Eingreifen   |                                                                                                                                 |
| Opfer                 | Ich lenke das ausgeschlossene Kind ab und bitte es eine Aufgabe für mich zu erledigen.                                          |
|                       | Ich gehe zum ausgeschlossenen Kind und unterhalte mich mit ihm.                                                                 |
|                       | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mir zu kommen und ermutige es, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.              |
|                       | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mir zu kommen und teile ihm mit, sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen zu nehmen. |
|                       | Ich versuche das Kind in eine andere Gruppe zu integrieren.                                                                     |
| Täter/<br>Gruppe      | Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch das Kind in die Gruppe einzubinden.                                  |
|                       | Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                                                    |
|                       | Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                                             |
|                       | Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                                               |
|                       | Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                                              |
|                       | Ich greife sofort ein und führe ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                                      |
| Höhere<br>Instanzen   | Ich informiere sofort die Eltern.                                                                                               |
|                       | Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).                                             |
|                       | Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                                     |

### (3) Prädiktoren des Verhaltens

Wie bereits in Kapitel 2.3. ausführlich erörtert, verhalten sich LehrerInnen in einer Situation, in welcher sie Aggression beobachten in Abhängigkeit von Empathie, Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit, Ernsthaftigkeit der Situation sowie der Vorerfahrung unterschiedlich. Diese werden ebenfalls nach Darbietung des Videos und Vorgabe der Items zu den Verhaltensweisen erhoben.

Mit Ausnahme der Selbstwirksamkeit wurden hierfür eigens Items konstruiert. Für alle Items, bis auf Verantwortungsübernahme, wurde ein einheitliches Antwortformat gewählt. Es wurde das vierkategoriale Antwortformat, „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ und „stimmt genau“ (Schwarzer & Schmitz, 1999a, S. 6) der Skala zur Erfassung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen von LehrerInnen von Schwarzer und Schmitz (1999a, zitiert nach Schwarzer & Schmitz, 1999b) übernommen.

Im Folgenden werden die Items der unterschiedlichen Prädiktoren vorgestellt.

- Empathie

Feshbach (1978, zitiert nach Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1999, S. 56) definiert Empathie als die Fähigkeit „Emotionen eines anderen zu erkennen, zu begreifen und stellvertretend nachzuvollziehen“.

Auf Grundlage dieser wurden drei Items konstruiert (Abbildung 10):

- Erkennen: „Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?“
- Begreifen: „Ich kann verstehen, warum sich das ausgeschlossene Kind (Mädchen oder Junge) so fühlt.“
- Einfühlen: „Wenn ich das ausgeschlossene Kind (Mädchen oder Junge) so sehe, habe ich Mitleid.“

-

Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?

Wie glauben Sie, fühlt sich das ausgeschlossene Mädchen?

- ☐ Gut  
☒ Schlecht  
☐ Neutral

|                                                                           | stimmt nicht          | stimmt kaum           | stimmt eher           | stimmt genau          |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Wenn ich das ausgeschlossene Mädchen sehe, habe ich Mitleid.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich kann nachvollziehen, warum sich das ausgeschlossene Mädchen so fühlt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Weiter

Abbildung 10: Items - Empathie

- Soziale Verantwortung

Laut dem fünfstufigen Prozessmodell des Eingreifens bei Notfallsituationen von Latané und Darley (1970, zitiert nach Bierhoff, 2007) bedingt das Setzen einer Handlung Verantwortungsübernahme.

Es wurden insgesamt vier Items entwickelt, welche sich neben der Verantwortung gegenüber dem ausgeschlossenen Kind (Mädchen oder Junge) auch auf den allgemeinen schulischen Kontext bezogen. In Abbildung 11 sind die jeweiligen Itemformulierungen dargestellt.

| Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?                                                                 | stimmt nicht          | stimmt kaum           | stimmt eher           | stimmt genau          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für das ausgeschlossene Mädchen.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die Karten spielende Gruppe.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die von mir beaufsichtigten Schülerinnen und Schüler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich zu handeln.                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Abbildung 11: Items - Soziale Verantwortung**

- Selbstwirksamkeit

Für die Erhebung dieser wurde die Skala zur Erfassung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen von LehrerInnen von Schwarzer und Schmitz (1999a, zitiert nach Schwarzer & Schmitz, 1999b) eingesetzt. Diese umfasst insgesamt zehn Items zu den Bereichen „(a) berufliche Leistung, (b) berufliche Weiterentwicklung, (c) soziale Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen sowie (d) Umgang mit Berufsstress“ (Schwarzer & Schmitz, 1999a, S. 2).

Diese Skala von Schwarzer und Schmitz (1999a) wurde adaptiert. Erstens wurde anstatt der männlichen Formen von Schüler und Lehrer, die Formulierungen SchülerInnen und LehrerInnen verwendet. Zweitens wurde das Item 7 „Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.“ (Schwarzer & Schmitz, 1999a, S. 6) heraus genommen, aufgrund der Verneinung.

Die adaptierten Itemformulierungen sind in Abbildung 12 abgebildet.

## Wie gut können Sie im Allgemeinen mit schwierigen Situationen umgehen?

|                                                                                                                        | stimmt nicht          | stimmt kaum           | stimmt eher           | stimmt genau          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich kann innovative Ideen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht noch gut auf die Schüler eingehen.               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in Kontakt treten kann, wenn ich mich darum bemühe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Abbildung 12: Items - Selbstwirksamkeit

## (4) Ernsthaftigkeit der Situation

Die Ernsthaftigkeit der Situation betreffend wurden zwei Items formuliert (Abbildung 14).

|                                                            |                       |                       |                       |                       |
|------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich denke, das Mädchen wurde unabsichtlich ausgeschlossen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meiner Meinung nach ist die Situation ernst.               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Abbildung 13: Items - Ernsthaftigkeit der Situation

## (5) Vorerfahrungen

Bezüglich der Vorerfahrung gab es eine „Filterfrage“. Das erste Item war: „Haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet?“ (Abbildung 14. Ausschließlich wenn diese mit „Ja“ beantwortet wurde, wurden Items hinsichtlich der unterschiedlichen Rollen, Opfer, Täter, Bystander, als auch Kontexte, eigene Schulzeit und gegenwärtige, vorgegeben. Hier waren Mehrfachnennungen möglich. Die einzelnen Items sind in Abbildung 15 wiedergegeben, bei der exemplarisch zwei Items ausgewählt wurden.

Haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet?

- ☐ Ja  
☐ Nein

Weiter

**Abbildung 14: Item – Filterfrage Vorerfahrungen**

Wann haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet?

- ☐ In meiner eigenen Schulzeit wurde ich ausgeschlossen.  
☒ Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei Schüler und Schülerinnen beobachtet.  
☐ Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei KollegInnen beobachtet.  
☐ Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft wurde ich selbst von KollegInnen ausgeschlossen.  
☐ In meiner eigenen Schulzeit habe ich andere ausgeschlossen.  
☐ Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft habe ich selbst KollegInnen ausgeschlossen.  
☒ In meiner eigenen Schulzeit habe ich dies beobachtet.

Weiter

**Abbildung 15: Items - Vorerfahrungen**

Video und Fragebogen wurden im Rahmen der Videovignette vereint. Nach Vorgabe der Items zu den soziodemografischen Daten wurde den TeilnehmerInnen das Video vorgeführt. Anschließend wurden die Verhaltensweisen erhoben. Um die Induzierung von Empathie, sozialer Verantwortung, Selbstwirksamkeit, Ernsthaftigkeit der Situation oder das bewusste Erinnern an Vorerfahrung zu vermeiden, wurden diese Items abschließend vorgegeben.

Beide Versionen, einerseits Mädchen als Opfer und andererseits Junge in der Opferrolle, sind im Anhang angeführt.

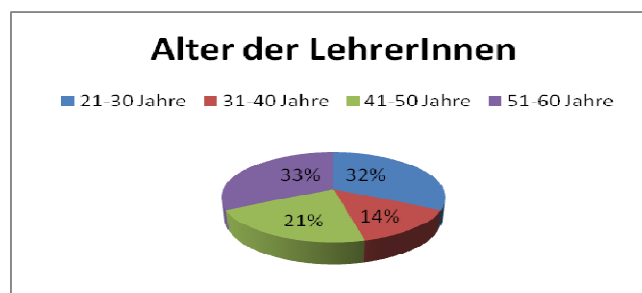
Voraussetzend für das Abspielen des Videos war das Programm Adobe Flash Player. War dieses Standartprogramm nicht am jeweiligen Computer installiert war, öffnete sich ein kostenloser Downloadlink.

### 5.3. Stichproben

Insgesamt wurde die Videovignette 122mal geöffnet. Davon hatten 84 UntersuchungsteilnehmerInnen die Videovignette vollständig bearbeitet und konnten für die statistische Berechnungen herangezogen werden.

Von den 84 UntersuchungsteilnehmerInnen waren 62 Frauen (entspricht 73,8 Prozent) und 22 Männer (entspricht 26,2 Prozent).

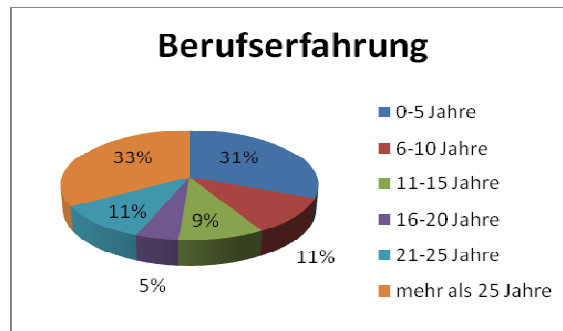
Das Alter der TeilnehmerInnen wurde in vier Kategorien erfasst und verteilt sich folgend. Kategorie 21-30 Jahre: 26 TeilnehmerInnen, Kategorie 31-40 Jahre: 11 TeilnehmerInnen, Kategorie 41-50: 17 TeilnehmerInnen und Kategorie 51-60 Jahre: 26 TeilnehmerInnen. Die diesbezügliche prozentuale Verteilung ist in Abbildung 16 dargestellt.



**Abbildung 16: Alter der LehrerInnen**

Die Berufserfahrung hinsichtlich der Tätigkeit als LehrerIn wurde in sechs Kategorien erhoben. 26 TeilnehmerInnen gaben an zwischen 0-5 Jahren Berufserfahrung aufzuweisen, 9 TeilnehmerInnen zwischen 6-10 Jahren, 8 TeilnehmerInnen zwischen 11-15 Jahren, 4 TeilnehmerInnen zwischen 16-20 Jahren, sowie 9 TeilnehmerInnen zwischen 21-25 Jahren und 28 TeilnehmerInnen berichteten von mehr als 25 Jahren. Die prozentuale Verteilung ist in Abbildung 17 zu sehen.

JunglehrerInnen (Kategorie 0-5 Jahre) und LehrerInnen mit reichlich Berufserfahrung (über 25 Jahre) umfassen insgesamt 64 Prozent der Stichprobe und sind annähernd gleich verteilt.



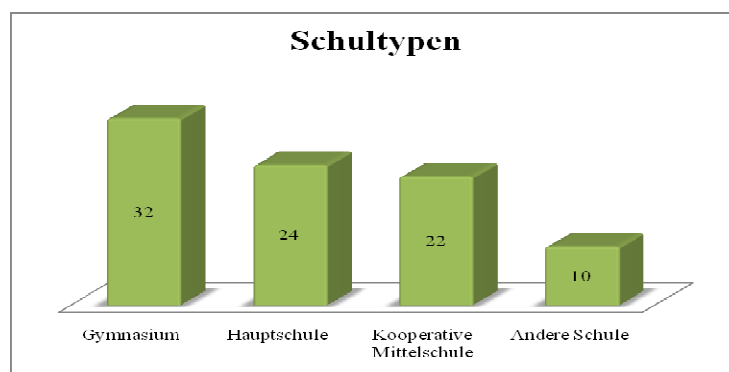
**Abbildung 17: Berufserfahrung in Jahren**

Hinsichtlich der Ausbildung haben 41 TeilnehmerInnen (entspricht 48,8 Prozent) ihre berufliche Qualifikation an einer Universität erworben und 43 TeilnehmerInnen (entspricht 50,2 Prozent) eine Pädagogische Akademie bzw. Pädagogische Hochschule absolviert.

In Bezug auf den derzeitigen unterrichteten Schultyp waren Mehrfachnennungen möglich. 80 TeilnehmerInnen berichteten ausschließlich an einem Schultyp zu unterrichten, vier TeilnehmerInnen an zwei unterschiedlichen (zweimal die Kombination Kooperative Mittelschule und Hauptschule und je einmal Hauptschule sowie Gymnasium kombiniert mit der Kategorie „Andere Schule“).

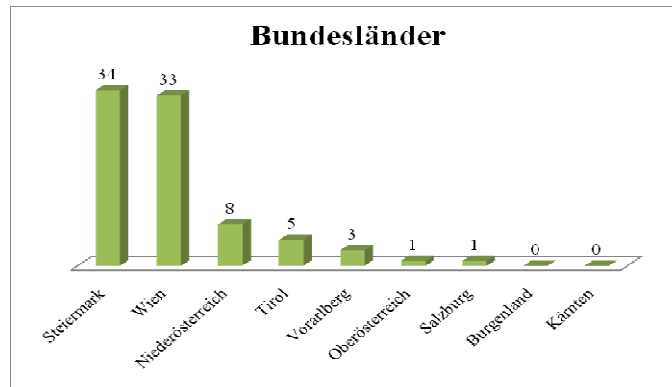
Die insgesamt 88 Nennungen verteilten sich bezüglich der absoluten Zahlen wie in Abbildung 18 dargestellt.

Hinsichtlich der Kategorie „Andere Schule“ wurde Folgendes genannt: Je zwei TeilnehmerInnen unterrichten an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und an einer HTL sowie je eine TeilnehmerIn im Studium, an einer Maturaschule, Neue Mittelschule mit Integration, Modellversuch Neue Mittelschule, Oberstufe und an einer Volksschule.



**Abbildung 18: Verteilung der unterschiedlichen Schultypen**

Die Untersuchung wurde österreichweit durchgeführt. Diesbezüglich wurde die Aufteilung der einzelnen Bundesländer erfragt und ist in Abbildung 19 zu sehen. Eine TeilnehmerIn gab hier keine Angabe.



**Abbildung 19: Verteilung über die Bundesländer**

Die Variante der Videovignette mit dem Mädchen in der Rolle des Opfers wurde von insgesamt 44 TeilnehmerInnen bearbeitet, jene mit den Jungen von 40. Beide Varianten wurden zu annähernd gleichen Teilen ausgefüllt. Folglich ist das Geschlecht des Opfers über die Erhebung kontrolliert.

Eine detaillierte Beschreibung hinsichtlich der Varianten der Videovignette als auch des Geschlechts der TeilnehmerInnen ist in Tabelle 10 zu entnehmen.

**Tabelle 10: Verteilung der Varianten der Videovignette über das Geschlecht der TeilnehmerInnen**

| Videovignettentyp | TeilnehmerInnen | Absolute Zahl | Prozent |
|-------------------|-----------------|---------------|---------|
| Opfer: Mädchen    | Frauen          | 34            | 40,48   |
|                   | Männer          | 10            | 11,29   |
|                   | gesamt          | 44            | 52,40   |
| Opfer: Junge      | Frauen          | 28            | 33,34   |
|                   | Männer          | 12            | 14,29   |
|                   | gesamt          | 40            | 47,60   |

## 6. ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der statistischen Auswertung werden in diesem Kapitel hinsichtlich der Thematiken Kategorisierung des Eingreifverhaltens, Prädiktoren und Geschlechtsunterschieden detailliert beschrieben.

### 6.1. Welche Arten von „Eingreifverhalten“ gibt es?

Das theoriebasierte Kategoriensystem zur Erfassung der Verhaltensweisen von LehrerInnen bei Beobachtung von sozialem Ausschluss unter SchülerInnen sowie die entsprechenden 29 Items wurden in Kapitel 5.2.2.2 bereits ausführlich dargestellt. Nach einer (1) deskriptiven Auswertung wird das Kategoriensystem im Folgenden anhand einer (2) Faktorenanalyse sowie einer (3) Reliabilitätsanalyse testtheoretisch analysiert.

Die Hypothese diesbezüglich lautet: „Das Verhalten lässt sich in drei Dimensionen aufteilen: in ‚Kein Eingreifen‘, ‚Direktes Eingreifen‘ und ‚Indirektes Eingreifen‘“.

#### (1) Deskriptive Analysen

Die prozentuale Verteilung der Antworten für jedes der insgesamt 29 Items über der vier Antwortkategorien („Das würde ich auf jeden Fall tun“, „Das würde ich wahrscheinlich tun“, „Das würde ich wahrscheinlich nicht tun“ und „Das würde ich auf keinen Fall tun“) sind in Tabelle 12 dargestellt. Die Kategorie „Keine Angaben“ umfasst fehlerhafte Beantwortungen in der Videovignette, wie keine Angabe oder Mehrfachangaben.

Insgesamt haben sechs TeilnehmerInnen (entspricht 7,2 Prozent) angegeben andere Verhaltensweisen als jene in den vorgegeben Items zu setzen (Item „Sonstige Aktionen“). Diese sind wörtlich in Tabelle 11 angeführt. Aufgrund einer diesbezüglichen Zeichenbeschränkung sind diese zum Teil unvollständig, was durch „...“ gekennzeichnet ist. Ergänzungen seitens der Autorin sind in kursiver Form und in Klammer gesetzt dargestellt.

**Tabelle 11: Verhaltenskategorien - offenen Angaben zu Item "Sonstige Aktion"**

| „Sonstige Aktion“                                                      |
|------------------------------------------------------------------------|
| "darüber reden - mit allen Kindern"                                    |
| "falls dies öfter vorkomme, würde ich Mediation ... ( <i>machen</i> )" |
| "ich würde zu Gruppe gehen und auf die Situation ..."                  |
| "nachfragen beim Mädchen ( <i>Opfer</i> ) und dann in der Gruppe ..."  |
| "soziale Diskussion mit allen, sofort"                                 |
| "versuchen den Grund der Ablehnung zu finden"                          |

**Tabelle 12: Verhaltenskategorie - prozentuale Verteilung der Antworten jedes Items über der vier Antwortmöglichkeiten**

|                              | Items                                                                                                                           | "Das würde ich auf jeden Fall tun" | "Das würde ich wahrscheinlich tun" | "Das würde ich wahrscheinlich nicht tun" | "Das würde ich auf keinen Fall tun" | Keine Angaben (Fehler) |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| <b>KEIN EINGREIFEN</b>       |                                                                                                                                 |                                    |                                    |                                          |                                     |                        |
|                              | Ich greife nicht ein.                                                                                                           | 6                                  | 10,7                               | 24,4                                     | 52,2                                | 3,6                    |
|                              | Ich ignoriere die Situation.                                                                                                    | 1,2                                | 1,2                                | 26,2                                     | 70,2                                | 1,2                    |
|                              | Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst, das Problem zu lösen.                                                    | 2,4                                | 17,9                               | 39,3                                     | 39,3                                | 1,2                    |
|                              | Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.                                                                                | 2,4                                | 13,1                               | 26,2                                     | 48,8                                | 9,5                    |
| <b>INDIREKTES EINGREIFEN</b> |                                                                                                                                 |                                    |                                    |                                          |                                     |                        |
| Opfer                        | Ich greife jetzt nicht ein und beobachte das ausgeschlossene Kind weiter.                                                       | 15,5                               | 38,1                               | 31                                       | 13,1                                | 2,4                    |
|                              | Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Kind später mit, dass es dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll. | 1,2                                | 19                                 | 33,4                                     | 40                                  | 2,4                    |
|                              | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Kind später gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten             | 2,4                                | 27,4                               | 36,9                                     | 32,1                                | 1,2                    |
|                              | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Kind später, sich neue Freunde zu suchen                            | 7,1                                | 32,1                               | 26,2                                     | 31                                  | 3,6                    |
| Täter/ Gruppe                | Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                            | 28,6                               | 42,9                               | 23,8                                     | 4,8                                 | 0                      |
|                              | Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe später mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                         | 10,7                               | 38,1                               | 33,3                                     | 15,5                                | 2,4                    |
|                              | Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann                       | 42,9                               | 38,1                               | 13,1                                     | 4,8                                 | 1,2                    |
|                              | Ich greife nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialem Ausschluss.                                | 38,1                               | 36,9                               | 16,7                                     | 7,1                                 | 1,2                    |
| Höhere Instanzen             | Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern.                      | 2,4                                | 13,1                               | 32,1                                     | 50                                  | 2,4                    |
|                              | Ich greife nicht ein, bespreche die Situation mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                    | 16,7                               | 48,8                               | 25                                       | 9,5                                 | 0                      |
|                              | Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.                                                                       | 1,2                                | 8,4                                | 23,8                                     | 67,9                                | 2,4                    |

|                             | Items                                                                                                                           | "Das würde ich auf jeden Fall tun" | "Das würde ich wahrscheinlich tun" | "Das würde ich wahrscheinlich nicht tun" | "Das würde ich auf keinen Fall tun" | Keine Angaben (Fehler) |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| <b>DIREKETES EINGREIFEN</b> |                                                                                                                                 |                                    |                                    |                                          |                                     |                        |
| Opfer                       | Ich lenke das ausgeschlossene Kind ab und bitte es eine Aufgabe für mich zu erledigen.                                          | 8,4                                | 36,9                               | 32,1                                     | 21,4                                | 1,2                    |
|                             | Ich gehe zum ausgeschlossenen Kind und unterhalte mich mit ihm.                                                                 | 34,5                               | 51,2                               | 11,9                                     | 2,4                                 | 0                      |
|                             | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mir zu kommen und ermutige es, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.              | 4,8                                | 16,7                               | 42,9                                     | 32,1                                | 3,6                    |
|                             | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mir zu kommen und teile ihm mit, sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen zu nehmen. | 14,3                               | 44                                 | 22,6                                     | 19                                  | 0                      |
|                             | Ich versuche das Kind in eine andere Gruppe zu integrieren.                                                                     | 9,5                                | 54,8                               | 31                                       | 3,6                                 | 1,2                    |
| Täter/<br>Gruppe            | Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch das Kind in die Gruppe einzubinden.                                  | 29,8                               | 28,6                               | 23,8                                     | 15,5                                | 2,4                    |
|                             | Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                                                    | 17,9                               | 21,4                               | 34,5                                     | 25                                  | 1,2                    |
|                             | Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                                             | 11,9                               | 25                                 | 31                                       | 31                                  | 1,2                    |
|                             | Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                                               | 3,6                                | 6                                  | 27,4                                     | 60,7                                | 2,4                    |
|                             | Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                                              | 6                                  | 6                                  | 32,1                                     | 53,6                                | 2,4                    |
|                             | Ich greife sofort eine und führe mit der Klasse ein Gespräch zum Thema sozialer Ausschluss.                                     | 13,1                               | 36,9                               | 28,6                                     | 20,2                                | 1,2                    |
| Höhere<br>Instanzen         | Ich informiere sofort die Eltern.                                                                                               | 3,6                                | 4,8                                | 29,8                                     | 61,9                                | 0                      |
|                             | Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).                                             | 31                                 | 21,4                               | 21,4                                     | 26,2                                | 0                      |
|                             | Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                                     | 1,2                                | 0                                  | 21,4                                     | 76,2                                | 1,2                    |

Die prozentuale Verteilung zeigt, dass die vier Antwortmöglichkeiten bei der Beantwortung der Items. mit Ausnahme eines Items, ausgeschöpft wurden. Dies spricht für ein adäquates Antwortformat.

## (2) Faktorenanalyse

Zur Extraktion der zu Grunde liegenden Faktoren in den 29 Items hinsichtlich der Verhaltensweisen wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, im Konkreten eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation.

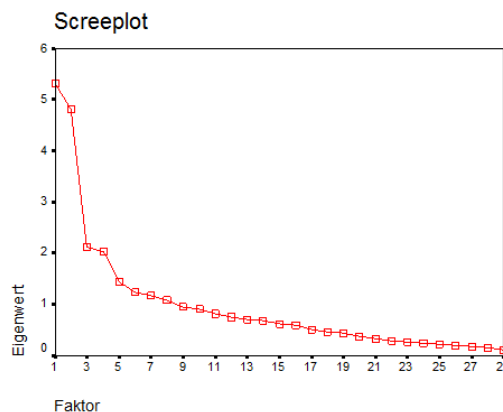
Für diese Analyse eignen sich die hierfür eigens konstruierten Items mit einem Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten<sup>6</sup> von 0,714 (Tabelle 13).

**Tabelle 13: Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient**

| KMO- und Bartlett-Test                              |                           |          |
|-----------------------------------------------------|---------------------------|----------|
| Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin. |                           | ,714     |
| Bartlett-Test auf Sphärizität                       | Ungefähres Chi-Quadrat    | 1017,414 |
|                                                     | df                        | 406      |
|                                                     | Signifikanz nach Bartlett | ,000     |

Basierend auf der diesbezüglichen Hypothese von drei Faktoren wird eine Faktorenanalyse mit drei Faktoren ausgeführt. Eine Vielzahl von Items kann nicht eindeutig einem Faktor zugeordnet werden und die drei ermittelten Faktoren erklärten 42,2 Prozent der Ausgangsvarianz.

Zusätzlich wird eine exploratorische Faktorenanalyse gerechnet. Auf Grund des diesbezüglichen Screeplots<sup>7</sup> wurde eine erneute Berechnung mit vier Faktoren gewählt.



**Abbildung 20: Screeplot der Faktorenanalyse**

<sup>6</sup> Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient ist eine Prüfgröße, der angibt, wie sinnvoll die Durchführung einer Faktorenanalyse ist. Bei einem Wert von  $\leq 0,5$  erscheint eine Faktorenanalyse weniger sinnvoll, bei  $\geq 0,7$  „ziemlich gut“ und bei  $\geq 0,8$  „verdienstvoll“ (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008, S.336).

<sup>7</sup> Zur Bestimmung der Faktorenzahl kann der Screeplot herangezogen werden: „An die Faktoren mit dem niedrigsten Eigenwerten wird eine Gerade angepasst. Der letzte Punkt auf dieser Geraden bestimmt die Faktorenzahl“ (Backhaus et al., 2008, S.369).

Die Faktorenanalyse mit vier Faktoren erklärt insgesamt 49,1 Prozent der Ausgangsvarianz, wobei der 1. Faktor 16,1 Prozent, der 2. Faktor 12,2 Prozent, der 3. Faktor 10,6 Prozent und der 4. Faktor 10,2 Prozent der Ausgangsvarianz erklären. Alle vier Faktoren weisen einen Eigenwert<sup>8</sup>  $\geq$  als 1 auf (Tabelle 14).

Aufgrund dieser Ergebnisse wird die Faktorenanalyse mit vier Faktoren zur weiteren testtheoretischen Analyse herangezogen. Die entsprechenden SPSS-Outputs sind im Anhang angeführt.

**Tabelle 14: Erklärte Gesamtvarianz der Faktorenanalyse mit vier Faktoren**

| Erklärte Gesamtvarianz |                        |               |              |                                                      |               |              |                                         |               |              |
|------------------------|------------------------|---------------|--------------|------------------------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------------|---------------|--------------|
| Komponente             | Anfängliche Eigenwerte |               |              | Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion |               |              | Rotierte Summe der quadrierten Ladungen |               |              |
|                        | Gesamt                 | % der Varianz | Kumulierte % | Gesamt                                               | % der Varianz | Kumulierte % | Gesamt                                  | % der Varianz | Kumulierte % |
| 1                      | 5,313                  | 18,321        | 18,321       | 5,313                                                | 18,321        | 18,321       | 4,678                                   | 16,133        | 16,133       |
| 2                      | 4,800                  | 16,550        | 34,871       | 4,800                                                | 16,550        | 34,871       | 3,548                                   | 12,236        | 28,368       |
| 3                      | 2,118                  | 7,303         | 42,173       | 2,118                                                | 7,303         | 42,173       | 3,062                                   | 10,559        | 38,927       |
| 4                      | 2,022                  | 6,973         | 49,146       | 2,022                                                | 6,973         | 49,146       | 2,964                                   | 10,219        | 49,146       |

Die vier Faktoren mit den dazugehörigen Items sowie den jeweiligen Faktorenladungen<sup>9</sup> sind in Tabelle 15 dargestellt.

**Tabelle 15: Faktorenanalyse mit 4 Faktoren: Items mit jeweiliger Faktorladung und Zuordnung zum Kategoriensystem**

| <b>Faktor</b> | <b>Item</b>                                                                                                | <b>Faktorladung</b> |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <b>1</b>      |                                                                                                            |                     |
| C-h           | Ich informiere sofort die Eltern.                                                                          | 0,708               |
| C-h           | Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                | 0,702               |
| C-g           | Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                               | 0,700               |
| B-h           | Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern. | 0,695               |
| C-g           | Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                         | 0,687               |
| C-g           | Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                        | 0,677               |
| C-h           | Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).                        | 0,596               |
| C-g           | Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                          | 0,547               |
| B-h           | Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.                                                  | 0,472               |

<sup>8</sup> Backhaus et al. (2008, S.369) empfehlen nur Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1 zu extrahieren.

<sup>9</sup> Faktorladungen zeigen an wie hoch ein Item mit einem Faktor korreliert und weisen einen Wertebereich von 0 bis 1 auf (Bortz & Döring, 2006).

|          |                                                                                                                                     |       |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| C-g      | Ich greife sofort ein und führe ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                                          | 0,458 |
| C-g      | Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch das ausgeschlossene Kind in die Gruppe einzubinden.                      | 0,406 |
| <b>2</b> |                                                                                                                                     |       |
| B-g      | Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                              | 0,784 |
| B-g      | Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                                | 0,757 |
| B-h      | Ich greife nicht ein, bespreche die Situation aber mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                   | 0,638 |
| B-g      | Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann.                          | 0,631 |
| B-s      | Ich greife jetzt nicht ein und beobachte das ausgeschlossene Kind weiter.                                                           | 0,570 |
| B-s      | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Kind später, sich neue Freunde zu suchen.                               | 0,413 |
| C-s      | Ich versuche das ausgeschlossene Kind in eine andere Gruppe zu integrieren.                                                         | 0,375 |
| B-g      | Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe später mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird                              | 0,374 |
| <b>3</b> |                                                                                                                                     |       |
| B-s      | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Kind später, gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten.               | 0,674 |
| B-s      | Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Kind später mit, dass es dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll.     | 0,645 |
| C-s      | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mir zu kommen und sage ihm, dass es sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen nehmen soll | 0,633 |
| C-s      | Ich lenke das ausgeschlossene Kind ab und bitte es eine Aufgabe für mich zu erledigen.                                              | 0,618 |
| C-s      | Ich gehe zum ausgeschlossenen Kind und unterhalte mich mit ihm.                                                                     | 0,599 |
| C-s      | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mir zu kommen und ermutige es, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.                  | 0,426 |
| <b>4</b> |                                                                                                                                     |       |
| A        | Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst das Problem zu lösen                                                          | 0,734 |
| A        | Ich greife nicht ein.                                                                                                               | 0,654 |
| A        | Ich ignoriere die Situation.                                                                                                        | 0,648 |
| A        | Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.                                                                                    | 0,432 |

Legende: A: Dimension „Kein Eingreifen“; B: Dimension „Indirektes Eingreifen“ [B-s: Ebene Opfer, B-g: Ebene Gruppe, B-h: Ebene höhere Instanzen]; C: Dimension „Direktes Eingreifen“ [C-s: Ebene Opfer, C-g: Ebene Gruppe, C-h: Ebene höhere Instanzen].

In Bezug auf die Faktorenstruktur sind die einzelnen Faktoren folgend benannt:

1. Faktor „Direktes Eingreifen“:

Der Faktor umfasst elf Items, welche mit der Ausnahme von zwei Items direktes Eingreifen darstellen. Diese beziehen sich zum Einen auf die Ebene der Gruppe und zum Anderen auf die Ebene der höheren Instanzen.

2. Faktor „Indirektes Eingreifen“:

Bis auf ein Item zur Dimension „Direktes Eingreifen“, repräsentieren die insgesamt acht Items indirektes Handeln und beziehen sich auf die drei unterschiedlichen Ebenen.

3. Faktor „Opferbezogenes Eingreifen“:

Diese sechs Items sind opferbezogene Verhaltensweisen, d. h. sie sind der Ebene des Opfers zugeordnet. Der Faktor umfasst sowohl indirektes als auch direktes Handeln und stellt somit eine Mischform der entwickelten Dimensionen dar.

4. Faktor „Kein Eingreifen“:

Alle vier Items der erstellten Dimension „Kein Eingreifen“ gehören diesem Faktor an.

Bei der Zuordnung der einzelnen Items zu den vier Faktoren sind keine Items ausgeschlossen worden. Die Eignung der einzelnen Items hinsichtlich des jeweiligen Faktors wird in der folgenden Reliabilitätsanalyse nochmals analysiert.

### **(3) Reliabilitätsanalyse**

Im Rahmen der Reliabilitätsanalyse wird die Reliabilität<sup>10</sup>, die innere Konsistenz<sup>11</sup> der einzelnen Items der jeweiligen Skala berechnet (Field, 2005).

Zur Analyse der einzelnen Faktoren wird die Korrelationsmatrix, die Trennschärfe der Items als auch der Alpha-Wert<sup>12</sup> ermittelt und diesbezüglich entschieden, ob ein Item herausgenommen wird.

---

<sup>10</sup> „Reliability just means that a scale should consistently reflect the construct it is measuring (Field, 2006, S. 666).

<sup>11</sup> Die innere Konsistenz ist jene Reliabilität, die sich auf die Messgenauigkeit der einzelnen Items in Bezug auf den jeweiligen Faktor beziehen (Kubinger, 2006).

<sup>12</sup> Die Korrelationsmatrix gibt die Korrelation zwischen den einzelnen Items wieder. Sind diese bei kleinen Stichproben  $< .3$ , so spricht dies für eine geringe Korrelation mit dem gesamten Faktor und das jeweilige Item sollte herausgenommen werden.

# 1. Faktor „Direktes Eingreifen“:

In der Korrelationsmatrix zeigen sich zum Teil sehr deutlich Korrelationen  $< .3$  (Tabelle 16).

**Tabelle 16: Korrelationsmatrix des 1. Faktors**

| Correlation Matrix |        |                                          |        |        |        |  |
|--------------------|--------|------------------------------------------|--------|--------|--------|--|
|                    | C_G_2  | C_G_3                                    | C_G_4  | C_G_5  | C_G_6  |  |
| C_G_2              | 1,0000 |                                          |        |        |        |  |
| C_G_3              | ,6186  | 1,0000                                   |        |        |        |  |
| C_G_4              | ,3715  | ,3835                                    | 1,0000 |        |        |  |
| C_G_5              | ,4791  | ,4643                                    | ,5393  | 1,0000 |        |  |
| C_G_6              | ,3460  | ,3277                                    | ,2945  | ,4285  | 1,0000 |  |
| C_H_1              | ,4774  | ,4314                                    | ,3245  | ,4804  | ,2332  |  |
| C_H_2              | ,3085  | ,2867                                    | ,0918  | ,2438  | ,2921  |  |
| C_H_3              | ,3753  | ,3257                                    | ,3772  | ,3750  | ,3388  |  |
| B_H_1              | ,2892  | ,3457                                    | ,3631  | ,4395  | ,2014  |  |
| B_H_3              | ,1991  | ,2531                                    | ,1500  | ,1757  | ,1130  |  |
| C_G_1              | ,4836  | ,3478                                    | ,1181  | ,2660  | ,4893  |  |
|                    | C_H_1  | C_H_2                                    | C_H_3  | B_H_1  | B_H_3  |  |
| C_H_1              | 1,0000 |                                          |        |        |        |  |
| C_H_2              | ,3252  | 1,0000                                   |        |        |        |  |
| C_H_3              | ,5123  | ,3839                                    | 1,0000 |        |        |  |
| B_H_1              | ,3361  | ,4098                                    | ,5516  | 1,0000 |        |  |
| B_H_3              | ,2767  | ,2017                                    | ,3582  | ,3300  | 1,0000 |  |
| C_G_1              | ,2723  | ,2547                                    | ,2340  | ,0780  | ,0503  |  |
|                    | C_G_1  |                                          |        |        |        |  |
| C_G_1              | 1,0000 |                                          |        |        |        |  |
| 1.                 | C_G_2  | Ich teile der Gruppe sofort mit, dass di |        |        |        |  |
| 2.                 | C_G_3  | Ich fordere die Gruppe sofort auf, diese |        |        |        |  |
| 3.                 | C_G_4  | Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihn |        |        |        |  |
| 4.                 | C_G_5  | Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioni |        |        |        |  |
| 5.                 | C_G_6  | Ich greife sofort ein und führe ein Gesp |        |        |        |  |
| 6.                 | C_H_1  | Ich informiere sofort die Eltern.        |        |        |        |  |
| 7.                 | C_H_2  | Ich informiere sofort die Klassenlehreri |        |        |        |  |
| 8.                 | C_H_3  | Ich informiere sofort höhere Stellen, wi |        |        |        |  |
| 9.                 | B_H_1  | Ich beobachte diese Kinder weiter und üb |        |        |        |  |
| 10.                | B_H_3  | Ich bitte eine Kollegin oder einen Kolle |        |        |        |  |
| 11.                | C_G_1  | Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche  |        |        |        |  |

Basierend auf diesen Ergebnissen werden insgesamt fünf Items dieser Skala ausgeschlossen:

- „Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern“.
- „Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).“
- „Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.“
- „Ich greife sofort ein und führe ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialen Ausschluss“.
- „Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch das ausgeschlossene Kind in die Gruppe einzubinden.“

Die neu berechnete Reliabilitätsanalyse demonstriert eine wünschenswerte Korrelationsmatrix, gute Trennschärfen (Square Multiple Correlation) und einen Alpha Wert von  $\alpha=.8198$  (Tabelle 17). Insgesamt kann von einer guten Reliabilität des 1. Faktors mit sechs Items ausgegangen werden.

**Tabelle 17: Reliabilitätsanalyse des 1. Faktors**

| RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)          |                            |                                          |                                  |                              |                       |
|-----------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-----------------------|
| 1.                                            | C_G_2                      | Ich teile der Gruppe sofort mit, dass di |                                  |                              |                       |
| 2.                                            | C_G_3                      | Ich fordere die Gruppe sofort auf, diese |                                  |                              |                       |
| 3.                                            | C_G_5                      | Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioni |                                  |                              |                       |
| 4.                                            | C_H_3                      | Ich informiere sofort höhere Stellen, wi |                                  |                              |                       |
| 5.                                            | C_H_1                      | Ich informiere sofort die Eltern.        |                                  |                              |                       |
| 6.                                            | C_G_4                      | Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihn |                                  |                              |                       |
| Correlation Matrix                            |                            |                                          |                                  |                              |                       |
|                                               | C_G_2                      | C_G_3                                    | C_G_5                            | C_H_3                        | C_H_1                 |
| C_G_2                                         | 1,0000                     |                                          |                                  |                              |                       |
| C_G_3                                         | ,6186                      | 1,0000                                   |                                  |                              |                       |
| C_G_5                                         | ,4791                      | ,4643                                    | 1,0000                           |                              |                       |
| C_H_3                                         | ,3753                      | ,3257                                    | ,3750                            | 1,0000                       |                       |
| C_H_1                                         | ,4774                      | ,4314                                    | ,4804                            | ,5123                        | 1,0000                |
| C_G_4                                         | ,3715                      | ,3835                                    | ,5393                            | ,3772                        | ,3245                 |
| C_G_4                                         |                            |                                          |                                  |                              |                       |
| C_G_4                                         | 1,0000                     |                                          |                                  |                              |                       |
| Item-total Statistics                         |                            |                                          |                                  |                              |                       |
|                                               | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted           | Corrected Item-Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Alpha if Item Deleted |
| C_G_2                                         | 16,6429                    | 11,0516                                  | ,6437                            | ,4643                        | ,7785                 |
| C_G_3                                         | 16,5000                    | 11,3614                                  | ,6174                            | ,4363                        | ,7846                 |
| C_G_5                                         | 16,0000                    | 11,5663                                  | ,6413                            | ,4398                        | ,7785                 |
| C_H_3                                         | 15,5833                    | 13,9086                                  | ,5162                            | ,3218                        | ,8085                 |
| C_H_1                                         | 15,8214                    | 12,3894                                  | ,5921                            | ,4079                        | ,7901                 |
| C_G_4                                         | 15,8810                    | 12,4917                                  | ,5300                            | ,3425                        | ,8027                 |
| □                                             |                            |                                          |                                  |                              |                       |
| RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)          |                            |                                          |                                  |                              |                       |
| Reliability Coefficients 6 items              |                            |                                          |                                  |                              |                       |
| Alpha = ,8198 Standardized item alpha = ,8225 |                            |                                          |                                  |                              |                       |

## 2. Faktor „Indirektes Eingreifen“:

Zusammenfassend müssen drei Items aufgrund der geringen und teils negativen Korrelationen aus dem Faktor entfernt werden (Tabelle 18).

Die ausgeschlossenen Items waren:

- „Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das Kind später, sich neue Freunde zu suchen.“
- „Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe mit, dass ihr Verhalten nicht toleriert wird.“
- „Ich versuche das ausgeschlossene Kind in eine andere Gruppe zu integrieren.“

**Tabelle 18: Korrelationsmatrix des 2. Faktors**

| Correlation Matrix |        |        |        |        |        |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                    | B_G_1  | B_G_2  | B_G_3  | B_G_4  | B_S_1  |
| B_G_1              | 1,0000 |        |        |        |        |
| B_G_2              | ,3691  | 1,0000 |        |        |        |
| B_G_3              | ,5210  | ,2486  | 1,0000 |        |        |
| B_G_4              | ,6555  | ,3450  | ,5045  | 1,0000 |        |
| B_S_1              | ,3845  | ,2283  | ,3400  | ,4579  | 1,0000 |
| B_S_4              | ,2746  | ,0085  | ,3825  | ,2465  | ,2050  |
| B_H_2              | ,3137  | ,0698  | ,3275  | ,3328  | ,4678  |
| C_G_5              | -,3322 | ,1175  | -,3164 | -,1520 | -,2347 |

|       | B_S_4  | B_H_2  | C_G_5  |
|-------|--------|--------|--------|
| B_S_4 | 1,0000 |        |        |
| B_H_2 | ,2075  | 1,0000 |        |
| C_G_5 | ,0368  | -,1079 | 1,0000 |

|    |       |                                             |
|----|-------|---------------------------------------------|
| 1. | B_G_1 | Ich greife jetzt nicht ein und führe spä    |
| 2. | B_G_2 | Ich greife jetzt nicht ein und teile der    |
| 3. | B_G_3 | Ich greife jetzt nicht ein und vermittele   |
| 4. | B_G_4 | Ich greife jetzt nicht ein und führe spä    |
| 5. | B_S_1 | Ich greife jetzt nicht ein und beobachte    |
| 6. | B_S_4 | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige     |
| 7. | B_H_2 | Ich greife nicht ein, bespreche die Situ    |
| 8. | C_G_5 | Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere |

In einer wiederholten Berechnung mit fünf Items weist die Reliabilitätsanalyse einen Alpha Wert von  $\alpha=.7902$  (Tabelle 19) auf. Diesbezüglich kann von einer ausreichenden Reliabilität ausgegangen werden.

**Tabelle 19: Reliabilitätsanalyse des 2. Faktors**

| RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA) |       |                                           |  |  |  |
|--------------------------------------|-------|-------------------------------------------|--|--|--|
| 1.                                   | B_G_1 | Ich greife jetzt nicht ein und führe spä  |  |  |  |
| 2.                                   | B_G_3 | Ich greife jetzt nicht ein und vermittele |  |  |  |
| 3.                                   | B_G_4 | Ich greife jetzt nicht ein und führe spä  |  |  |  |
| 4.                                   | B_S_1 | Ich greife jetzt nicht ein und beobachte  |  |  |  |
| 5.                                   | B_H_2 | Ich greife nicht ein, bespreche die Situ  |  |  |  |

| Correlation Matrix |        |        |        |        |        |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                    | B_G_1  | B_G_3  | B_G_4  | B_S_1  | B_H_2  |
| B_G_1              | 1,0000 |        |        |        |        |
| B_G_3              | ,5210  | 1,0000 |        |        |        |
| B_G_4              | ,6555  | ,5045  | 1,0000 |        |        |
| B_S_1              | ,3845  | ,3400  | ,4579  | 1,0000 |        |
| B_H_2              | ,3137  | ,3275  | ,3328  | ,4678  | 1,0000 |

| Item-total Statistics |                            |                                |                                  |                              |                       |
|-----------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-----------------------|
|                       | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Alpha if Item Deleted |
| B_G_1                 | 8,3214                     | 7,3774                         | ,6308                            | ,4838                        | ,7319                 |
| B_G_3                 | 8,5952                     | 7,5932                         | ,5549                            | ,3387                        | ,7551                 |
| B_G_4                 | 8,4643                     | 6,8782                         | ,6588                            | ,5038                        | ,7196                 |
| B_S_1                 | 8,0000                     | 7,2048                         | ,5410                            | ,3281                        | ,7615                 |
| B_H_2                 | 8,0952                     | 8,0149                         | ,4668                            | ,2573                        | ,7815                 |

|                           |         |
|---------------------------|---------|
| Reliability Coefficients  | 5 items |
| Alpha =                   | ,7902   |
| Standardized item alpha = | ,7908   |

### 3. Faktor „Opferbezogenes Eingreifen“:

Zwei Items zeigen eine Korrelation  $< .3$  und werden aus dem Faktor heraus genommen (Tabelle 20).

Die herausgenommenen Items sind:

- „Ich gehe zum ausgeschlossenen Kind und unterhalte mich mit ihm.“
- „Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mir zu kommen und ermutige es, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.“

**Tabelle 20: Korrelationsmatrix der 3. Faktors**

| R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A ) |        |                                          |        |        |        |
|-------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------|--------|--------|--------|
| 1.                                                                      | C_S_1  | Ich lenke das ausgeschlossene Kind ab un |        |        |        |
| 2.                                                                      | C_S_2  | Ich gehe zum ausgeschlossenen Kind und u |        |        |        |
| 3.                                                                      | C_S_3  | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mi |        |        |        |
| 4.                                                                      | C_S_4  | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mi |        |        |        |
| 5.                                                                      | B_S_2  | Ich greife jetzt nicht ein und teile dem |        |        |        |
| 6.                                                                      | B_S_3  | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige  |        |        |        |
|                                                                         |        |                                          |        |        |        |
| Correlation Matrix                                                      |        |                                          |        |        |        |
|                                                                         | C_S_1  | C_S_2                                    | C_S_3  | C_S_4  | B_S_2  |
| C_S_1                                                                   | 1,0000 |                                          |        |        |        |
| C_S_2                                                                   | ,2881  | 1,0000                                   |        |        |        |
| C_S_3                                                                   | ,1457  | ,0867                                    | 1,0000 |        |        |
| C_S_4                                                                   | ,3802  | ,3249                                    | ,2100  | 1,0000 |        |
| B_S_2                                                                   | ,3999  | ,1639                                    | ,3659  | ,4267  | 1,0000 |
| B_S_3                                                                   | ,3231  | ,2473                                    | ,4655  | ,2983  | ,5362  |
|                                                                         |        |                                          |        |        |        |
|                                                                         | B_S_3  |                                          |        |        |        |
|                                                                         |        |                                          |        |        |        |
| B_S_3                                                                   | 1,0000 |                                          |        |        |        |

Die Analyse mit vier Items demonstriert mit einem Alpha Wert von  $\alpha=.7217$  (Tabelle 21) eine befriedigende Reliabilität dieses Faktors.

**Tabelle 21: Reliabilitätsanalyse des 3. Faktors**

| R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A ) |        |                                          |        |        |
|-------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------|--------|--------|
| 1.                                                                      | B_S_2  | Ich greife jetzt nicht ein und teile dem |        |        |
| 2.                                                                      | B_S_3  | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige  |        |        |
| 3.                                                                      | C_S_1  | Ich lenke das ausgeschlossene Kind ab un |        |        |
| 4.                                                                      | C_S_4  | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mi |        |        |
| Correlation Matrix                                                      |        |                                          |        |        |
|                                                                         | B_S_2  | B_S_3                                    | C_S_1  | C_S_4  |
| B_S_2                                                                   | 1,0000 |                                          |        |        |
| B_S_3                                                                   | ,5362  | 1,0000                                   |        |        |
| C_S_1                                                                   | ,3999  | ,3231                                    | 1,0000 |        |
| C_S_4                                                                   | ,4267  | ,2983                                    | ,3802  | 1,0000 |

| Item-total Statistics |                                     |                                         |                                            |                                    |                             |
|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
|                       | Scale<br>Mean<br>if Item<br>Deleted | Scale<br>Variance<br>if Item<br>Deleted | Corrected<br>Item-<br>Total<br>Correlation | Squared<br>Multiple<br>Correlation | Alpha<br>if Item<br>Deleted |
| B_S_2                 | 8,0714                              | 4,4045                                  | ,6065                                      | ,3911                              | ,6011                       |
| B_S_3                 | 8,2619                              | 4,8944                                  | ,4961                                      | ,3039                              | ,6686                       |
| C_S_1                 | 8,5833                              | 4,8002                                  | ,4706                                      | ,2253                              | ,6839                       |
| C_S_4                 | 8,7619                              | 4,7619                                  | ,4720                                      | ,2369                              | ,6834                       |

|                           |         |
|---------------------------|---------|
| Reliability Coefficients  | 4 items |
| Alpha =                   | ,7217   |
| Standardized item alpha = | ,7223   |

#### 4. Faktor „Kein Eingreifen“

Lediglich ein Item („Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.“) weist in der Korrelationsmatrix einen zu geringen Wert ( $< .3$ ) auf und wird diesbezüglich entfernt (Tabelle 22).

**Tabelle 22: Korrelationsmatrix des 4. Faktors**

|    |     |                                           |
|----|-----|-------------------------------------------|
| 1. | A_1 | Ich greife nicht ein.                     |
| 2. | A_2 | Ich ignoriere die Situation.              |
| 3. | A_3 | ich überlasse es den Schülerinnen und Sch |
| 4. | A_4 | Ich würde gerne eingreifen, weiß aber n   |

| Correlation Matrix |        |        |        |        |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|
|                    | A_1    | A_2    | A_3    | A_4    |
| A_1                | 1,0000 |        |        |        |
| A_2                | ,4183  | 1,0000 |        |        |
| A_3                | ,5593  | ,5995  | 1,0000 |        |
| A_4                | ,2972  | ,3562  | ,1828  | 1,0000 |

Die neu berechnete Analyse präsentiert einen Alpha Wert von  $\alpha=.7494$  (Tabelle 23), weshalb eine hinreichende Faktorenreliabilität angenommen werden kann.

**Tabelle 23: Reliabilitätsanalyse des 4. Faktors**

|    |     |                                                |
|----|-----|------------------------------------------------|
| 1. | A_1 | Ich greife nicht ein.                          |
| 2. | A_2 | Ich ignoriere die Situation.                   |
| 3. | A_3 | ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern |

| Correlation Matrix |        |        |        |
|--------------------|--------|--------|--------|
|                    | A_1    | A_2    | A_3    |
| A_1                | 1,0000 |        |        |
| A_2                | ,4183  | 1,0000 |        |
| A_3                | ,5593  | ,5995  | 1,0000 |

|              |      |
|--------------|------|
| N of Cases = | 84,0 |
|--------------|------|

| Item-total Statistics |                            |                                |                                  |                              |                       |
|-----------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-----------------------|
|                       | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Alpha if Item Deleted |
| A_1                   | 6,7619                     | 1,9667                         | ,5549                            | ,3236                        | ,7366                 |
| A_2                   | 6,3214                     | 2,9918                         | ,5646                            | ,3694                        | ,7072                 |
| A_3                   | 6,8214                     | 2,2689                         | ,6761                            | ,4748                        | ,5502                 |

|                           |         |
|---------------------------|---------|
| Reliability Coefficients  | 3 items |
| Alpha =                   | ,7494   |
| Standardized item alpha = | ,7688   |

Auf Grund der Reliabilitätsanalyse werden die insgesamt 29 Items auf 18 reduziert, weshalb für diese 18 Items erneut eine Faktorenanalyse berechnet wird.

Wiederholt wird eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation hinsichtlich vier Faktoren durchgeführt. Die 18 reduzierten Items sind mit einem Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten von .676 für diese Berechnung geeignet. Weiters verteilen sie sich in gleicher Weise auf die vier Faktoren, sodass die Faktorenstruktur unverändert ist. Die vollständigen SPSS-Outputs befinden sich im Anhang.

In Tabelle 24 sind die vier Faktoren mit den jeweiligen Items dargestellt. Die entsprechenden Faktorladungen als auch die Zuordnung der Items zum entwickelten Kategoriensystem sind ebenfalls der Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle 24: Faktorenanalyse mit reduzierten Items: Items mit Faktorladung und Zuordnung zum Kategoriensystem**

| <b>Faktor</b> | <b>Item</b>                                                                                                                         | <b>Faktorladung</b> |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <b>1</b>      | <b>„DIREKTES EINGREIFEN“</b>                                                                                                        |                     |
| C-h           | Ich informiere sofort die Eltern.                                                                                                   | 0,791               |
| C-h           | Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                                         | 0,689               |
| C-g           | Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                                                        | 0,737               |
| C-g           | Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                                                  | 0,726               |
| C-g           | Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                                                 | 0,696               |
| C-g           | Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                                                   | 0,616               |
| <b>2</b>      | <b>„INDIREKTES EINGREIFEN“</b>                                                                                                      |                     |
| B-g           | Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                              | 0,801               |
| B-g           | Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                                | 0,753               |
| B-h           | Ich greife nicht ein, bespreche die Situation aber mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                   | 0,692               |
| B-g           | Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann.                          | 0,619               |
| B-s           | Ich greife jetzt nicht ein und beobachte das ausgeschlossene Kind weiter.                                                           | 0,570               |
| <b>3</b>      | <b>„OPFERBEZOGENES EINGREIFEN“</b>                                                                                                  |                     |
| B-s           | Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Kind später, gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten.               | 0,659               |
| B-s           | Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Kind später mit, dass es dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll.     | 0,714               |
| C-s           | Ich bitte das ausgeschlossene Kind zu mir zu kommen und sage ihm, dass es sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen nehmen soll | 0,757               |
| C-s           | Ich lenke das ausgeschlossene Kind ab und bitte es eine Aufgabe für mich zu erledigen.                                              | 0,648               |
| <b>4</b>      | <b>„KEIN EINGREIFEN“</b>                                                                                                            |                     |
| A             | Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst das Problem zu lösen                                                          | 0,856               |
| A             | Ich greife nicht ein.                                                                                                               | 0,742               |
| A             | Ich ignoriere die Situation.                                                                                                        | 0,719               |

Legende: A: Dimension „Kein Eingreifen“; B: Dimension „Indirektes Eingreifen“ [B-s: Ebene Opfer, B-g: Ebene Gruppe, B-h: Ebene höhere Instanzen]; C: Dimension „Direktes Eingreifen“ [C-s: Ebene Opfer, C-g: Ebene Gruppe, C-h: Ebene höhere Instanzen]

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Verhaltensweisen von folgender Faktorenstruktur ausgegangen werden:

1. Faktor „Direktes Eingreifen“:

Alle sechs Items beschreiben direktes Handeln sowohl auf Ebene der Gruppe als auch auf Ebene von höheren Instanzen.

2. Faktor „Indirektes Eingreifen“:

Die insgesamt fünf Items stellen indirekte Verhaltensweisen auf allen drei unterschiedlichen Ebenen dar.

3. Faktor „Opferbezogenes Eingreifen“:

Gemeinsam ist diesen vier Items, dass das Agieren auf das Opfer fokussiert. Diesbezügliche Verhaltensweisen sind zum Einen direkt und zum Anderen indirekt.

4. Faktor „Kein Eingreifen“:

Diese drei Items thematisieren, dass in dieser Situation nicht eingegriffen wird, weder in der Situation selbst noch zu einem späteren Zeitpunkt.

Die drei postulierten Dimensionen konnten insofern bestätigt werden als, dass diese jeweils eigenständige Faktoren darstellen. Als zusätzlicher wesentlicher Faktor zeigt sich jedoch das „Opferbezogene Eingreifen“.

Für die weitere testtheoretische Analyse werden die vier Faktoren der auf 18 Items basierenden Faktorenanalyse herangezogen.

Die Antwortmöglichkeiten in der Videovignette sind so kodiert, dass die Zustimmung der jeweiligen Verhaltensweise den geringsten Wert aufweist („Das würde ich auf jeden Fall tun“=1) und die Ablehnung dieser den höchsten Wert („Das würde ich auf keinen Fall tun“=4). Dies spiegelt sich in den Faktorscores wieder, d.h. ein negativer Wert bedeutet hier eine hohe Zustimmung. Dies ist bei der Interpretation zu beachten.

## 6.2. Welche Prädiktoren sagen das „Eingreifverhalten“ vorher?

Das Verhalten von Personen in einer konkreten Situation unterscheidet sich hinsichtlich Situations- und Persönlichkeitsvariablen. Dies wurde bereits ausführlich in Kapitel 2.3. erörtert.

Inwiefern das Verhalten von LehrerInnen bei Beobachtung von sozialem Ausschluss unter SchülerInnen hinsichtlich der vier Faktoren bzw. Verhaltenskategorien („Direktes Eingreifen“, „Indirektes Eingreifen“, „Opferbezogenes Eingreifen“ und „Kein Eingreifen“) anhand dieser Variablen hervor gesagt werden kann, wird im Rahmen von Regressionsanalysen<sup>13</sup> untersucht.

Die diesbezügliche Hypothese lautet:

Das „Eingreifverhalten“ wird vorgehersagt durch

- Die Ernsthaftigkeit der Situation,
- die Empathie,
- die soziale Verantwortung,
- die Selbstwirksamkeit,
- das Geschlecht des Opfers
- sowie des Lehrkörpers
- und den Vorerfahrungen.

Die abhängigen Variablen sind die jeweiligen Faktorenwerte, welche im Rahmen der Faktorenanalyse berechnet wurden, „Ernsthaftigkeit der Situation“, „Empathie“, „soziale Verantwortung“, „Selbstwirksamkeit“, „Geschlecht des Opfers“, „Geschlecht des Lehrkörpers“, „Vorerfahrungen–Beobachter“, „Vorerfahrungen–Opfer“ und „Vorerfahrungen–Täter“, bilden jeweils die unabhängigen Variablen.

Die abhängigen Variablen sind derart kodiert, dass eine hoher Wert ein hohes Maß der Ausprägung repräsentiert („Das würde ich auf jeden Fall tun“=1, „Das würd ich auf keinen Fall tun“=4). In Bezug auf die Interpretation mit den umgekehrt gepolten Faktorscores

---

<sup>13</sup> Die Regressionsanalyse ist ein statistisches Analyseverfahren zur „Analyse von Beziehungen zwischen einer abhängigen Variablen und einer oder mehreren unabhängigen Variablen. Insbesondere wird sie dazu eingesetzt, um [...] Werte der abhängigen durch Variablen zu schätzen bzw. zu prognostizieren“ (Backhaus et al., 2008, S. 52).

bedeutet dies, dass ein negativer Slope ( $\beta$ -Wert)<sup>14</sup> aussagt, dass eine hohe Ausprägung einer unabhängigen Variable Prädiktor für das Setzen von Verhaltensweisen einer Kategorie bzw. eines Faktors ist.

Im Folgenden werden zuerst die unabhängigen Variablen beschrieben und anschließend die insgesamt vier Regressionsanalysen, für jeden Faktor eigens, präsentiert.

### (1)Unabhängige Variablen

- Ernsthaftigkeit der Situation

Diese wird anhand von zwei Items erfasst. Zum Einem „Meiner Meinung nach ist die Situation ernst“ (n=83, Md=3, M=2.96, SD=0.87, Min=1, Max=4) und zum Anderen mit dem für die Analyse umgepolten Item „Ich denke, das Opfer (Mädchen oder Jung) wurde unabsichtlich ausgeschlossen“ (n=84, Md=3, M=2.99, SD=0.84, Min=1, Max=4).

Die Verteilungen in Bezug auf die vier Antwortmöglichkeiten sind in Tabelle 25 und 26 ersichtlich.

**Tabelle 25: Verteilung der Antworten hinsichtlich der Absicht**

Ich denke das Kind wurde unabsichtlich ausgeschlossen (umgepolt)

|         |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig  | stimmt nicht | 5          | 6,0     | 6,0              | 6,0                 |
|         | stimmt kaum  | 13         | 15,5    | 15,7             | 21,7                |
|         | stimmt eher  | 26         | 31,0    | 31,3             | 53,0                |
|         | stimmt genau | 39         | 46,4    | 47,0             | 100,0               |
|         | Gesamt       | 83         | 98,8    | 100,0            |                     |
| Fehlend | System       | 1          | 1,2     |                  |                     |
| Gesamt  |              | 84         | 100,0   |                  |                     |

**Tabelle 26: Verteilung der Antworten hinsichtlich der Einschätzung der Situation**

Meiner Meinung nach ist die Situation ernst.

|         |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig  | stimmt nicht | 5          | 4,1     | 5,7              | 5,7                 |
|         | stimmt kaum  | 16         | 13,1    | 18,4             | 24,1                |
|         | stimmt eher  | 41         | 33,6    | 47,1             | 71,3                |
|         | stimmt genau | 25         | 20,5    | 28,7             | 100,0               |
|         | Gesamt       | 87         | 71,3    | 100,0            |                     |
| Fehlend | -77          | 35         | 28,7    |                  |                     |
| Gesamt  |              | 122        | 100,0   |                  |                     |

<sup>14</sup> Der Slope ( $b_1$ -Wert) einer Geraden zeigt an, wie sich die Regressionsgerade verhält. Der standardisierte  $\beta$ -Wert gibt den Slope in Standardabweichungen an (Field, 2005).

- Empathie

Empathie umfasst insgesamt drei Items. Beim ersten Item „Wie glauben Sie, fühlt sich das Kind“ gibt es drei Antwortmöglichkeiten: „Gut“, „Neutral“ und „Schlecht“. Für die Antwort „Schlecht“ erfolgt eine Umkodierung in den Wert 4, welche den höchsten Wert in den anderen beiden Items darstellt. Den anderen beiden Antwortalternativen wurde der Wert 0 zugeteilt ( $n=84$ ,  $Md=4$ ,  $M=3.86$ ,  $SD=.75$ ,  $Min=0$ ,  $Max=4$ ). Das zweite Item ist „Ich kann nachvollziehen, warum sich das Kind so fühlt“ ( $n=84$ ,  $Md=4$ ,  $M=3.63$ ,  $SD=.55$ ,  $Min=1$ ,  $Max=4$ ) und das dritte Item „Wenn ich das Kind sehe, habe ich Mitleid“ ( $n=84$ ,  $Md=3$ ,  $M=3.22$ ,  $SD=.72$ ,  $Min=1$ ,  $Max=4$ ).

In Tabellen 27, 28 und 29 ist die Verteilung über die Antwortmöglichkeiten für jedes Item präsentiert.

**Tabelle 27: Verteilung der Antworten im Item "Wie glauben sie, fühlt sich das Kind?"**

| Wie glauben Sie, fühlt sich das einzelne Kind? |             |            |         |                  |                     |
|------------------------------------------------|-------------|------------|---------|------------------|---------------------|
|                                                |             | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig                                         | gut/neutral | 3          | 3,6     | 3,6              | 3,6                 |
|                                                | schlecht    | 81         | 96,4    | 96,4             | 100,0               |
|                                                | Gesamt      | 84         | 100,0   | 100,0            |                     |

**Tabelle 28: Verteilung der Antworten im Item "Ich kann nachvollziehen, warum sich das Kind so fühlt"**

| Ich kann nachvollziehen, warum sich das Kind so fühlt. |              |            |         |                  |                     |
|--------------------------------------------------------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
|                                                        |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig                                                 | stimmt nicht | 1          | 1,2     | 1,2              | 1,2                 |
|                                                        | stimmt eher  | 28         | 33,3    | 33,3             | 34,5                |
|                                                        | stimmt genau | 55         | 65,5    | 65,5             | 100,0               |
|                                                        | Gesamt       | 84         | 100,0   | 100,0            |                     |

**Tabelle 29: Verteilung der Antworten im Item "Wenn ich das Kind sehe, habe ich Mitleid"**

| Wenn ich das Kind sehe, habe ich Mitleid. |              |            |         |                  |                     |
|-------------------------------------------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
|                                           |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig                                    | stimmt nicht | 3          | 3,6     | 3,6              | 3,6                 |
|                                           | stimmt kaum  | 3          | 3,6     | 3,6              | 7,1                 |
|                                           | stimmt eher  | 41         | 48,8    | 48,8             | 56,0                |
|                                           | stimmt genau | 37         | 44,0    | 44,0             | 100,0               |
|                                           | Gesamt       | 84         | 100,0   | 100,0            |                     |

Die Summe der drei Items bildet die Variable „Empathie“ ( $n=84$ ,  $Md=10$ ,  $M=10.82$ ,  $SD=1.14$ ,  $Min=6$ ,  $Max=12$ ), welche die diesbezügliche unabhängige Variable ist.

- Soziale Verantwortung

Die Items zur sozialen Verantwortung beziehen sich auf die Situation selbst ( $n=84$ ,  $Md=4$ ,  $M=3.43$ ,  $SD=.68$ ,  $Min=1$ ,  $Max=4$ ), auf das Opfer ( $n=84$ ,  $Md=3$ ,  $M=3.2$ ,  $SD=.79$ ,  $Min=1$ ,  $Max=4$ ), die beaufsichtigten SchülerInnen ( $n=84$ ,  $Md=4$ ,  $M=3.45$ ,  $SD=.72$ ,  $Min=1$ ,  $Max=4$ ) und die Gruppe, welche das Opfer ausschließt ( $n=84$ ,  $Md=3$ ,  $M=2.38$ ,  $SD=1.11$ ,  $Min=1$ ,  $Max=4$ ).

Wie sich die vier Antwortmöglichkeiten in diesen Items verteilen sind in den Tabellen 30, 31, 32 und 33 ersichtlich.

**Tabelle 30: Verteilung der Antworten hinsichtlich sozialer Verantwortung gegenüber der Situation selbst**

Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich zu handeln.

|        |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | stimmt nicht | 1          | 1,2     | 1,2              | 1,2                 |
|        | stimmt kaum  | 6          | 7,1     | 7,1              | 8,3                 |
|        | stimmt eher  | 33         | 39,3    | 39,3             | 47,6                |
|        | stimmt genau | 44         | 52,4    | 52,4             | 100,0               |
|        | Gesamt       | 84         | 100,0   | 100,0            |                     |

**Tabelle 31: Verteilung der Antworten hinsichtlich der sozialen Verantwortung gegenüber dem Opfer**

Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für das ausgeschlossene Kind.

|        |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | stimmt nicht | 4          | 4,8     | 4,8              | 4,8                 |
|        | stimmt kaum  | 7          | 8,3     | 8,3              | 13,1                |
|        | stimmt eher  | 41         | 48,8    | 48,8             | 61,9                |
|        | stimmt genau | 32         | 38,1    | 38,1             | 100,0               |
|        | Gesamt       | 84         | 100,0   | 100,0            |                     |

**Tabelle 32: Verteilung der Antworten hinsichtlich der sozialen Verantwortung gegenüber den SchülerInnen**

Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die von mir beaufsichtigten Schülerinnen und Schüler.

|        |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | stimmt nicht | 2          | 2,4     | 2,4              | 2,4                 |
|        | stimmt kaum  | 5          | 6,0     | 6,0              | 8,3                 |
|        | stimmt eher  | 30         | 35,7    | 35,7             | 44,0                |
|        | stimmt genau | 47         | 56,0    | 56,0             | 100,0               |
|        | Gesamt       | 84         | 100,0   | 100,0            |                     |

**Tabelle 33: Verteilung der Antworten hinsichtlich der sozialen Verantwortung gegenüber der ausschließenden Gruppe**

Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die Karten spielende Gruppe.

|        |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | stimmt nicht | 26         | 31,0    | 31,0             | 31,0                |
|        | stimmt kaum  | 15         | 17,9    | 17,9             | 48,8                |
|        | stimmt eher  | 28         | 33,3    | 33,3             | 82,1                |
|        | stimmt genau | 15         | 17,9    | 17,9             | 100,0               |
|        | Gesamt       | 84         | 100,0   | 100,0            |                     |

Die Variable „Soziale Verantwortung“ bildet sich aus der Summe dieser vier Items (n=84, Md=12, M=12.46, SD=2.31, Min=6, Max=16).

- Selbstwirksamkeit

Items diesbezüglich bezogen sich auf den Umgang mit problematischen SchülerInnen (n=84, Md=3, M=3.37, SD=.62, Min=1, Max=4), den Kontakt mit den Eltern (n=84, Md=3, M=3.14, SD=.64, Min=2, Max=4), die Vermittlung des prüfungsrelevanten Stoffes (n=84, Md=3, M=2.75, SD=.71, Min=1, Max=4), dem Beistehen von SchülerInnen bei problematischen Situationen (n=84, Md=3, M=3.08, SD=2.66, Min=1, Max=44), der Gelassenheit im Umgang mit Störungen im Unterricht (n=84, Md=3, M=3.1, SD=.65, Min=1, Max=4), dem Umgang mit persönlichen Schwierigkeiten im schulischen Kontext (n=84, Md=3, M=3.15, SD=.63, Min=2, Max=4), kreativen Unterrichtsideen (n=84, Md=3, M=3.24, SD=.65, Min=2, Max=4) sowie der Begeisterung für neue Projekte (n=84, Md=3, M=3.38, SD=.66, Min=2, Max=4) und der Durchsetzung von diesen gegenüber skeptischen KollegInnen (n=84, Md=3, M=2.89, SD=.64, Min=1, Max=4).

In Bezug auf die Items der Selbstwirksamkeit sind die Antwortverteilungen in Tabelle 40 angeführt.

**Tabelle 34: Antwortverteilung hinsichtlich der Items zur Selbstwirksamkeit**

| Items                                                                                                                       | Stimmt nicht | Stimmt kaum | Stimmt eher | Stimmt genau |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| Ich bin sicher, dass ich auch mit problematischen SchülerInnen in Kontakt treten kann, wenn ich mich bemühe.                | 1,2          | 3,6         | 52,4        | 42,9         |
| Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.                              | 0            | 14,3        | 57,1        | 28,6         |
| Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten SchülerInnen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.        | 3,6          | 29,8        | 54,8        | 11,9         |
| Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft noch besser auf individuelle Probleme der SchülerInnen einstellen kann.        | 1,2          | 14,3        | 59,5        | 25           |
| Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.                   | 1,2          | 13,1        | 60,7        | 25           |
| Selbst wenn es mir nicht so gut geht, kann ich im Unterricht noch gut auf die SchülerInnen eingehen.                        | 0            | 13,1        | 58,3        | 28,6         |
| Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann. | 0            | 11,9        | 52,4        | 35,7         |
| Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zu begeistern                                                          | 0            | 9,5         | 42,9        | 47,6         |
| Ich kann innovative Ideen auch gegenüber skeptischen KollegInnen durchsetzen                                                | 1,2          | 22,6        | 61,9        | 14,3         |

Die unabhängige Variable „Selbstwirksamkeit“ (n=84, Md=28, M=28.11, SD=3.33, Min=21, Max=36) bildet sich aus der Summe dieser neun Items.

- Geschlecht des Opfers

Die Videovignette mit dem Mädchen als Opfer ist von 44 TeilnehmerInnen bzw. 52,40 Prozent bearbeitet worden, jene mit dem Buben von 40 TeilnehmerInnen bzw. 47,60 Prozent (n=84, Md=1, M=0,52, SD=.5). Diesbezüglich ist entsprechend eines Chi-Quadrat-Tests (Tabelle 35) eine Gleichverteilung gegeben ist ( $\chi^2=.034$ , df=1, p>.05).

**Tabelle 35: Verteilung der Fragebogentypen: Chi-Quadrat-Test**

| Statistik für Test        |        |
|---------------------------|--------|
|                           | fb_typ |
| Chi-Quadrat <sup>a</sup>  | ,034   |
| df                        | 1      |
| Asymptotische Signifikanz | ,853   |

a. Bei 0 Zellen (.0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 58,0.

- Geschlecht des Lehrkörpers

An der Erhebung nahmen 62 Frauen bzw. 73,80 Prozent und 22 Männer bzw. 26,2 Prozent teil ( $n=84$ ,  $Md=1$ ,  $M=1.26$ ,  $SD=.44$ ). Das Verhältnis von Frauen und Männern ist gemäß eines Chi-Quadrat-Tests (Tabelle 36) ungleich verteilt ( $\chi^2=.034$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ).

**Tabelle 36: Verteilung des Geschlechts der TeilnehmerInnen: Chi-Quadrat-Test**

| Statistik für Test        |            |
|---------------------------|------------|
|                           | Geschlecht |
| Chi-Quadrat <sup>a</sup>  | 34,513     |
| df                        | 1          |
| Asymptotische Signifikanz | ,000       |

a. Bei 0 Zellen (0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 57,5.

- Vorerfahrungen

72 von 84 TeilnehmerInnen (entspricht 92,90 Prozent;  $n=84$ ,  $Md=1$ ,  $M=1.07$ ,  $SD=.26$ ,  $Min=1$ ,  $Max=2$ ) berichten selbst eine solche Situation beobachtet oder erlebt zu haben.

64,30 Prozent haben sozialen Ausschluss während ihrer eigenen Schulzeit ( $n=78$ ,  $Md=1$ ,  $M=.69$ ,  $SD=.46$ ,  $Min=0$ ,  $Max=1$ ) beobachtet sowie 88,10 Prozent während ihrer Tätigkeit als LehrerIn unter SchülerInnen ( $n=78$ ,  $Md=1$ ,  $M=.95$ ,  $SD=.22$ ,  $Min=0$ ,  $Max=1$ ) und 40,5 Prozent im Lehrerkollegium ( $n=78$ ,  $Md=0$ ,  $M=.44$ ,  $SD=.5$ ,  $Min=0$ ,  $Max=1$ ).

Opfer von sozialem Ausschluss während der eigenen Schulzeit gewesen zu sein, gaben 26 Prozent der TeilnehmerInnen an ( $n=78$ ,  $Md=0$ ,  $M=.33$ ,  $SD=.47$ ,  $Min=0$ ,  $Max=1$ ), in Bezug auf das Lehrerkollegium 15,50 Prozent ( $n=78$ ,  $Md=0$ ,  $M=.17$ ,  $SD=.38$ ,  $Min=0$ ,  $Max=1$ ).

3,60 Prozent der TeilnehmerInnen waren während der eigenen Schulzeit TäterInnen ( $n=78$ ,  $Md=0$ ,  $M=0$ ,  $SD=.19$ ,  $Min=0$ ,  $Max=1$ ) und in Bezug auf KollegInnen 1,2 Prozent ( $n=78$ ,  $Md=0$ ,  $M=0$ ,  $SD=.11$ ,  $Min=0$ ,  $Max=1$ ). Dies kann bedingt durch die geringe Anzahl der TäterInnen nicht näher analysiert werden

Die Verteilung der absoluten Zahlen hinsichtlich der einzelnen Items ist in Abbildung 21 präsentiert.

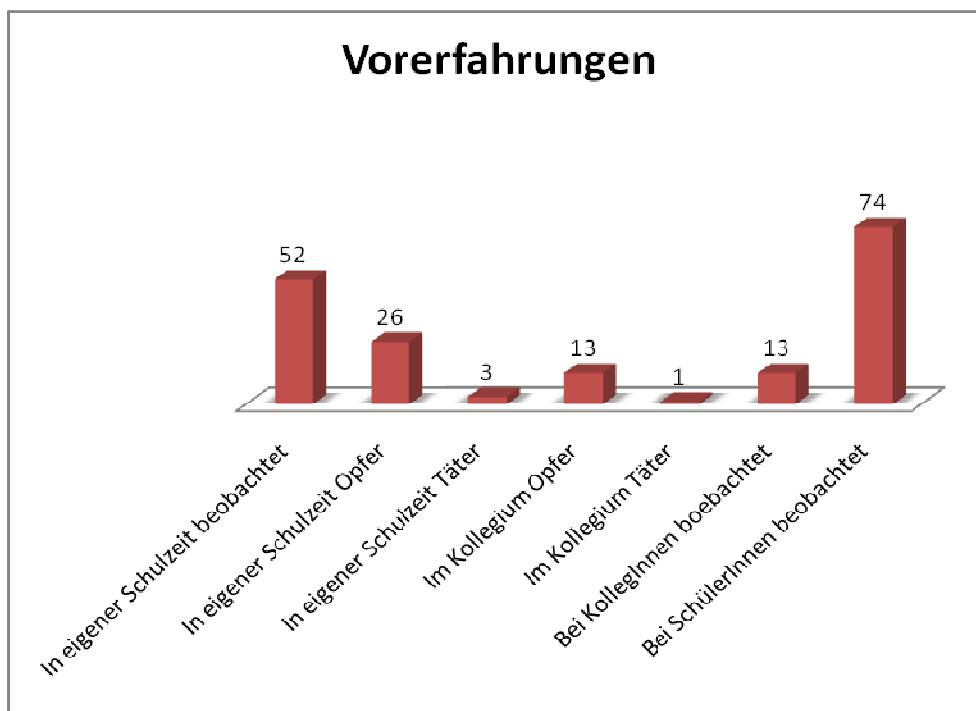


Abbildung 21: Absolute Antworten hinsichtlich der Items zur Vorerfahrung

## (2) Regressionsanalyse: „Direktes Eingreifen“

Beginnend wird eine multiple blockweise Regressionsanalyse gerechnet. Können basierend auf dieser keine Vorhersagen getroffen werden, wird anschließend eine schrittweise Regressionsanalyse rückwärts durchgeführt. Diesbezüglich sind bei der Wahl eines Modells die Kennwerte des F-Tests als auch der Anteil der erklärten Varianz ( $R^2$ ) ausschlaggebend.

Dieses Vorgehen wird bei allen weiteren Regressionsanalysen ebenfalls angewandt.

In einer multiplen blockweisen Regressionsanalyse können die insgesamt sieben Prädiktoren „Direktes Eingreifen“ nicht vorhersagen ( $F=1.377$ ,  $df=7$ ,  $p>.05$ , Tabelle 37).

Tabelle 37: Blockweise Regressionsanalyse mit "Direktem Eingreifen" - Anova

| ANOVA <sup>b</sup> |            |               |    |                     |       |                   |
|--------------------|------------|---------------|----|---------------------|-------|-------------------|
| Modell             |            | Quadrats umme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz       |
| 1                  | Regression | 6,455         | 7  | ,922                | 1,377 | ,228 <sup>a</sup> |
|                    | Residuen   | 49,538        | 74 | ,669                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |

a. Einflussvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Empathie, Selbstwirksamkeit, Ausschluss, Situation

b. Abhängige Variable: Direktes Eingreifen

In einer schrittweisen Regressionsanalyse rückwärts ist mit den Prädiktoren Geschlecht, soziale Verantwortung und Selbstwirksamkeit eine Vorhersage möglich ( $F=3.761$ ,  $df=3$ ,  $p=.028$ , Tabelle 39). Es wird hierbei 6,9 Prozent der Variation ( $R^2=.069$ , Tabelle 38) erklärt.

**Tabelle 38: Regressionsanalyse rückwärts mit "Direktem Eingreifen" - Modellanpassung**

| Modellzusammenfassung <sup>j</sup> |                   |           |                        |                              |                         |
|------------------------------------|-------------------|-----------|------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Modell                             | R                 | R-Quadrat | Korrigiertes R-Quadrat | Standardfehler des Schätzers | Durbin-Watson-Statistik |
| 1                                  | ,340 <sup>a</sup> | ,115      | ,032                   | ,8181875                     |                         |
| 2                                  | ,339 <sup>b</sup> | ,115      | ,044                   | ,8127459                     |                         |
| 3                                  | ,339 <sup>c</sup> | ,115      | ,057                   | ,8074923                     |                         |
| 4                                  | ,335 <sup>d</sup> | ,112      | ,066                   | ,8034828                     |                         |
| 5                                  | ,321 <sup>e</sup> | ,103      | ,069                   | ,8024162                     |                         |
| 6                                  | ,295 <sup>f</sup> | ,087      | ,064                   | ,8044526                     |                         |
| 7                                  | ,335 <sup>g</sup> | ,112      | ,066                   | ,8034828                     |                         |
| 8                                  | ,335 <sup>h</sup> | ,112      | ,054                   | ,8087288                     |                         |
| 9                                  | ,340 <sup>i</sup> | ,115      | ,032                   | ,8181875                     | 2,008                   |

- a. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Empathie, Selbstwirksamkeit, Ausschluss, Situation
- b. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Empathie, Selbstwirksamkeit, Situation
- c. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Empathie, Selbstwirksamkeit
- d. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Selbstwirksamkeit
- e. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit
- f. Einflußvariablen : (Konstante), Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit
- g. Einflußvariablen : (Konstante), Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit, fb\_typ, Geschlecht
- h. Einflußvariablen : (Konstante), Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit, fb\_typ, Geschlecht, Ausschluss
- i. Einflußvariablen : (Konstante), Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit, fb\_typ, Geschlecht, Ausschluss, Empathie, Situation
- j. Abhängige Variable: Direktes Eingreifen

Tabelle 39: Regressionsanalyse rückwärts mit "Direktem Eingreifen" - Anova

ANOVA<sup>j</sup>

| Modell |            | Quadrats umme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz       |
|--------|------------|---------------|----|---------------------|-------|-------------------|
| 1      | Regression | 6,455         | 7  | ,922                | 1,377 | ,228 <sup>a</sup> |
|        | Residuen   | 49,538        | 74 | ,669                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |
| 2      | Regression | 6,451         | 6  | 1,075               | 1,628 | ,151 <sup>b</sup> |
|        | Residuen   | 49,542        | 75 | ,661                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |
| 3      | Regression | 6,437         | 5  | 1,287               | 1,974 | ,092 <sup>c</sup> |
|        | Residuen   | 49,555        | 76 | ,652                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |
| 4      | Regression | 6,283         | 4  | 1,571               | 2,433 | ,054 <sup>d</sup> |
|        | Residuen   | 49,710        | 77 | ,646                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |
| 5      | Regression | 5,771         | 3  | 1,924               | 2,987 | ,036 <sup>e</sup> |
|        | Residuen   | 50,222        | 78 | ,644                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |
| 6      | Regression | 4,868         | 2  | 2,434               | 3,761 | ,028 <sup>f</sup> |
|        | Residuen   | 51,124        | 79 | ,647                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |
| 7      | Regression | 6,283         | 4  | 1,571               | 2,433 | ,054 <sup>g</sup> |
|        | Residuen   | 49,710        | 77 | ,646                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |
| 8      | Regression | 6,285         | 5  | 1,257               | 1,922 | ,100 <sup>h</sup> |
|        | Residuen   | 49,707        | 76 | ,654                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |
| 9      | Regression | 6,455         | 7  | ,922                | 1,377 | ,228 <sup>i</sup> |
|        | Residuen   | 49,538        | 74 | ,669                |       |                   |
|        | Gesamt     | 55,993        | 81 |                     |       |                   |

a. Einflussvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Empathie, Selbstwirksamkeit, Ausschluss, Situation

b. Einflussvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Empathie, Selbstwirksamkeit, Situation

c. Einflussvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Empathie, Selbstwirksamkeit

d. Einflussvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, fb\_typ, Selbstwirksamkeit

e. Einflussvariablen : (Konstante), Geschlecht, Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit

f. Einflussvariablen : (Konstante), Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit

g. Einflussvariablen : (Konstante), Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit, fb\_typ, Geschlecht

h. Einflussvariablen : (Konstante), Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit, fb\_typ, Geschlecht, Ausschluss

i. Einflussvariablen : (Konstante), Soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit, fb\_typ, Geschlecht, Ausschluss, Empathie, Situation

j. Abhängige Variable: Direktes Eingreifen

Die Prädiktoren Geschlecht ( $\beta = -.128$ ,  $T = -1.184$ ,  $p > .05$ ) und Selbstwirksamkeit ( $\beta = .146$ ,  $T = 1.482$ ,  $p > .05$ ) sind nicht signifikant. „Direktes Eingreifen“ kann jedoch bei hoher sozialer Verantwortung vorher gesagt werden ( $\beta = -.27$ ,  $T = -2.471$ ,  $p = .016$ , Tabelle 40).

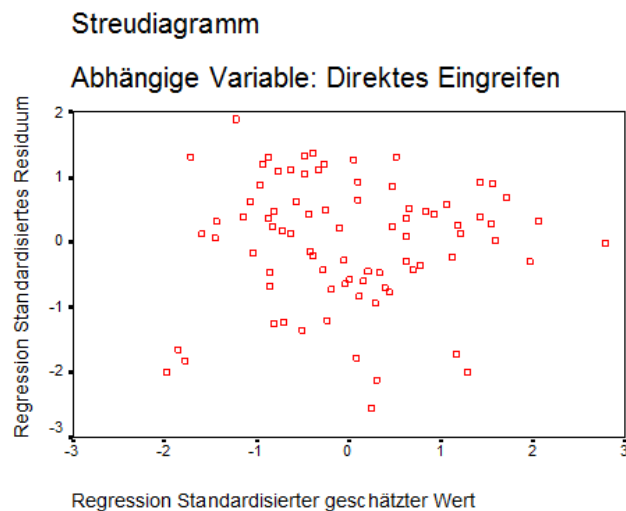
**Tabelle 40: Regressionsanalyse rückwärts mit "Direktem Eingreifen" - Koeffizienten**

| Koeffizienten |                       |                                     |                |                               |        |             |                              |            |                         |       |
|---------------|-----------------------|-------------------------------------|----------------|-------------------------------|--------|-------------|------------------------------|------------|-------------------------|-------|
|               |                       | Nicht standardisierte Koeffizienten |                | Standardisierte Koeffizienten | T      | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall für B |            | Kollinearitätsstatistik |       |
|               |                       | B                                   | Standardfehler | Beta                          |        |             | Untergrenze                  | Obergrenze | Toleranz                | VIF   |
| 5             | (Konstante)           | ,435                                | ,892           |                               | ,488   | ,627        | -1,340                       | 2,211      |                         |       |
|               | Soziale Verantwortung | -9,58E-02                           | ,039           | -,270                         | -2,471 | ,016        | -,173                        | -,019      | ,962                    | 1,040 |
|               | Selbstwirksamkeit     | 4,009E-02                           | ,027           | ,164                          | 1,482  | ,142        | -,014                        | ,094       | ,942                    | 1,062 |
|               | Geschlecht            | -,247                               | ,209           | -,128                         | -1,184 | ,240        | -,662                        | ,168       | ,978                    | 1,022 |

Die Voraussetzungen hinsichtlich Multikollinearität (Tabelle 41), Normalverteilung der Residuen und Homoskedastizität (Screplot, Abbildung 22) sind erfüllt. Weiters sind die Residuen unkorreliert (Durbin Watson=2.008), wie auch die unabhängigen Variablen mit den Residuen (Screplot).

**Tabelle 41: Regressionsanalyse mit "Direktem Eingreifen" - Korrelationen**

| Korrelation der Koeffizienten |               |                       |            |                       |        |          |                   |            |           |
|-------------------------------|---------------|-----------------------|------------|-----------------------|--------|----------|-------------------|------------|-----------|
| Modell                        |               |                       | Geschlecht | Soziale Verantwortung | fb_typ | Empathie | Selbstwirksamkeit | Ausschluss | Situation |
| 5                             | Korrelationen | Geschlecht            | 1,000      | ,003                  |        |          | ,144              |            |           |
|                               |               | Soziale Verantwortung | ,003       | 1,000                 |        |          | -,193             |            |           |
|                               |               | Selbstwirksamkeit     | ,144       | -,193                 |        |          | 1,000             |            |           |
|                               | Kovarianzen   | Geschlecht            | 4,352E-02  | 2,062E-05             |        |          | 8,133E-04         |            |           |
|                               |               | Soziale Verantwortung | 2,062E-05  | 1,503E-03             |        |          | -2,02E-04         |            |           |
|                               |               | Selbstwirksamkeit     | 8,133E-04  | -2,02E-04             |        |          | 7,319E-04         |            |           |



**Abbildung 22: Regressionsanalyse mit "Direktem Eingreifen" - Streudiagramm**

### (3) Regressionsanalyse: „Indirektes Eingreifen“

Die sieben Prädiktoren können in einer multiplen blockweisen Regressionsanalyse „Indirektes Eingreifen“ nicht vorhersagen ( $F=1.163$ ,  $df=7$ ,  $p>.05$ , Tabelle 42)

**Tabelle 42: Blockweise Regressionsanalyse mit "Indirektem Eingreifen" - Anova**

| ANOVA <sup>b</sup> |            |              |    |                     |       |                   |
|--------------------|------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------------|
| Modell             |            | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz       |
| 1                  | Regression | 7,854        | 7  | 1,122               | 1,163 | ,335 <sup>a</sup> |
|                    | Residuen   | 71,403       | 74 | ,965                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 79,257       | 81 |                     |       |                   |

a. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

b. Abhängige Variable: Indirektes Eingreifen

In einer schrittweisen Regressionsanalyse rückwärts ist mit den Prädiktoren Geschlecht des Lehrers und Fragebotentyp (Mädchen vs. Junge) eine Vorhersage möglich ( $F=3.175$ ,  $df=2$ ,  $p=.047$ , Tabelle 44) und erklärt 5,1 Prozent der Variation ( $R^2=.051$ , Tabelle 43).

**Tabelle 43: Regressionsanalyse rückwärts mit "Indirektem Eingreifen" - Modellanpassung**

| Modellzusammenfassung <sup>h</sup> |                   |           |                        |                              |                         |
|------------------------------------|-------------------|-----------|------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Modell                             | R                 | R-Quadrat | Korrigiertes R-Quadrat | Standardfehler des Schätzers | Durbin-Watson-Statistik |
| 1                                  | ,315 <sup>a</sup> | ,099      | ,014                   | ,9822955                     | 2,074                   |
| 2                                  | ,314 <sup>b</sup> | ,099      | ,027                   | ,9759017                     |                         |
| 3                                  | ,308 <sup>c</sup> | ,095      | ,035                   | ,9715559                     |                         |
| 4                                  | ,300 <sup>d</sup> | ,090      | ,043                   | ,9678419                     |                         |
| 5                                  | ,288 <sup>e</sup> | ,083      | ,048                   | ,9653093                     |                         |
| 6                                  | ,273 <sup>f</sup> | ,074      | ,051                   | ,9636457                     |                         |
| 7                                  | ,253 <sup>g</sup> | ,064      | ,053                   | ,9628626                     |                         |

a. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

b. Einflußvariablen : (Konstante), Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

c. Einflußvariablen : (Konstante), Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Situation

d. Einflußvariablen : (Konstante), Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ

e. Einflußvariablen : (Konstante), Empathie, Geschlecht, fb\_typ

f. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, fb\_typ

g. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht

h. Abhängige Variable: Indirektes Eingreifen

Tabelle 44: Regressionsanalyse rückwärts mit "Indirektem Eingreifen" - Anova

ANOVA<sup>h</sup>

| Modell |            | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz       |
|--------|------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------------|
| 1      | Regression | 7,854        | 7  | 1,122               | 1,163 | ,335 <sup>a</sup> |
|        | Residuen   | 71,403       | 74 | ,965                |       |                   |
|        | Gesamt     | 79,257       | 81 |                     |       |                   |
| 2      | Regression | 7,828        | 6  | 1,305               | 1,370 | ,238 <sup>b</sup> |
|        | Residuen   | 71,429       | 75 | ,952                |       |                   |
|        | Gesamt     | 79,257       | 81 |                     |       |                   |
| 3      | Regression | 7,519        | 5  | 1,504               | 1,593 | ,172 <sup>c</sup> |
|        | Residuen   | 71,738       | 76 | ,944                |       |                   |
|        | Gesamt     | 79,257       | 81 |                     |       |                   |
| 4      | Regression | 7,130        | 4  | 1,782               | 1,903 | ,118 <sup>d</sup> |
|        | Residuen   | 72,127       | 77 | ,937                |       |                   |
|        | Gesamt     | 79,257       | 81 |                     |       |                   |
| 5      | Regression | 6,575        | 3  | 2,192               | 2,352 | ,079 <sup>e</sup> |
|        | Residuen   | 72,682       | 78 | ,932                |       |                   |
|        | Gesamt     | 79,257       | 81 |                     |       |                   |
| 6      | Regression | 5,896        | 2  | 2,948               | 3,175 | ,047 <sup>f</sup> |
|        | Residuen   | 73,360       | 79 | ,929                |       |                   |
|        | Gesamt     | 79,257       | 81 |                     |       |                   |
| 7      | Regression | 5,089        | 1  | 5,089               | 5,489 | ,022 <sup>g</sup> |
|        | Residuen   | 74,168       | 80 | ,927                |       |                   |
|        | Gesamt     | 79,257       | 81 |                     |       |                   |

- a. Einflussvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation
- b. Einflussvariablen : (Konstante), Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation
- c. Einflussvariablen : (Konstante), Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Situation
- d. Einflussvariablen : (Konstante), Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ
- e. Einflussvariablen : (Konstante), Empathie, Geschlecht, fb\_typ
- f. Einflussvariablen : (Konstante), Geschlecht, fb\_typ
- g. Einflussvariablen : (Konstante), Geschlecht
- h. Abhängige Variable: Indirektes Eingreifen

Das Geschlecht des Lehrers ist ein signifikanter Prädiktor (Tabelle 45). Wird sozialer Ausschluss unter SchülerInnen von Lehrerinnen beobachtet, kann „Indirektes Eingreifen“ vorhergesagt werden ( $\beta = .245$ ,  $T = 2.254$ ,  $p = .027$ ).

Tabelle 45: Regressionsanalyse rückwärts mit "Indirektem Eingreifen" - Koeffizienten

Koeffizienten<sup>a</sup>

| Modell |             | Nicht standardisierte Koeffizienten |                | Standardisierte Koeffizienten | T      | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall für B |            | Kollinearitätsstatistik |       |
|--------|-------------|-------------------------------------|----------------|-------------------------------|--------|-------------|------------------------------|------------|-------------------------|-------|
|        |             | B                                   | Standardfehler | Beta                          |        |             | Untergrenze                  | Obergrenze | Toleranz                | VIF   |
| 6      | (Konstante) | -,596                               | ,354           |                               | -1,682 | ,097        | -1,301                       | ,109       |                         |       |
|        | fb_typ      | -,199                               | ,214           | -,101                         | -,933  | ,354        | -,625                        | ,228       | ,993                    | 1,007 |
|        | Geschlecht  | ,560                                | ,249           | ,245                          | 2,254  | ,027        | ,065                         | 1,055      | ,993                    | 1,007 |

Multikollinearität (Tabelle 46), Normalverteilung der Residuen und Homoskedastizität (Screepplot, Abbildung 23) sind gegeben. Die Residuen (Durbin Watson=2.074) als auch die unabhängigen Variablen mit den Residuen (Screepplot) sind jeweils unkorreliert.

Tabelle 46: Regressionsanalyse mit "Indirektem Eingreifen" - Korrelationen

| Korrelation der Koeffizienten <sup>a</sup> |               |            | Ausschluss | Selbstwirksamkeit | Empathie | Geschlecht | fb_typ    | Soziale Verantwortung | Situation |
|--------------------------------------------|---------------|------------|------------|-------------------|----------|------------|-----------|-----------------------|-----------|
| Modell                                     | Korrelationen | Geschlecht |            |                   |          | 1,000      | ,085      |                       |           |
|                                            |               | fb_typ     |            |                   |          | ,085       | 1,000     |                       |           |
|                                            | Kovarianzen   | Geschlecht |            |                   |          | 6,185E-02  | 4,500E-03 |                       |           |
|                                            |               | fb_typ     |            |                   |          | 4,500E-03  | 4,573E-02 |                       |           |

Streudiagramm

Abhängige Variable: Indirektes Eingreifen

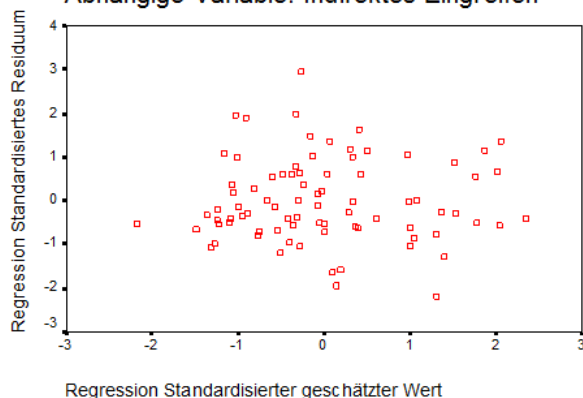


Abbildung 23: Regressionsanalyse mit "Indirektem Eingreifen" - Streudiagramm

#### (4) Regressionsanalyse: „Opferbezogenes Eingreifen“

„Opferbezogenes Eingreifen“ kann anhand der sieben Prädiktoren mittels einer multiplen blockweisen Regressionsanalyse nicht vorher gesagt werden ( $F=1.644$ ,  $df=7$ ,  $p>.05$ , Tabelle 47).

Tabelle 47: Blockweise Regressionsanalyse mit "Opferbezogenes Eingreifen" - Anova

| ANOVA <sup>b</sup> |              |    |                     |       |                   |
|--------------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------------|
| Modell             | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz       |
| 1 Regression       | 10,585       | 7  | 1,512               | 1,644 | ,137 <sup>a</sup> |
| Residuen           | 68,079       | 74 | ,920                |       |                   |
| Gesamt             | 78,664       | 81 |                     |       |                   |

a. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

b. Abhängige Variable: Opferbezogenes Eingreifen

Mit den Prädiktoren Vorerfahrung (Ausschluss), Selbstwirksamkeit, Geschlecht des Lehrers und Fragebogentyp (Mädchen vs. Junge) sind anhand einer schrittweisen Regressionsanalyse rückwärts Vorhersagen möglich ( $F=2.404$ ,  $df=4$ ,  $p=.038$ , Tabelle 49). Hierbei wird 7,7 Prozent der Variation ( $R^2=.077$ , Tabelle 48) erklärt.

**Tabelle 48: Regressionsanalyse rückwärts mit "Opferbezogenes Eingreifen" - Modellanpassung**

| Modellzusammenfassung <sup>g</sup> |                   |           |                        |                              |                         |
|------------------------------------|-------------------|-----------|------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Modell                             | R                 | R-Quadrat | Korrigiertes R-Quadrat | Standardfehler des Schätzers | Durbin-Watson-Statistik |
| 1                                  | ,367 <sup>a</sup> | ,135      | ,053                   | ,9591583                     |                         |
| 2                                  | ,363 <sup>b</sup> | ,132      | ,063                   | ,9541058                     |                         |
| 3                                  | ,359 <sup>c</sup> | ,129      | ,072                   | ,9494999                     |                         |
| 4                                  | ,350 <sup>d</sup> | ,122      | ,077                   | ,9469674                     |                         |
| 5                                  | ,329 <sup>e</sup> | ,108      | ,074                   | ,9482543                     |                         |
| 6                                  | ,299 <sup>f</sup> | ,089      | ,066                   | ,9522818                     | 1,832                   |

a. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

b. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

c. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Geschlecht, fb\_typ, Situation

d. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Geschlecht, fb\_typ

e. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, fb\_typ

f. Einflußvariablen : (Konstante), Selbstwirksamkeit, fb\_typ

g. Abhängige Variable: Opferbezogenes Eingreifen

**Tabelle 49: Regressionsanalyse rückwärts mit "Opferbezogenes Eingreifen" - Anova**

| ANOVA <sup>g</sup> |            |              |    |                     |       |                   |
|--------------------|------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------------|
| Modell             |            | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz       |
| 1                  | Regression | 10,585       | 7  | 1,512               | 1,644 | ,137 <sup>a</sup> |
|                    | Residuen   | 68,079       | 74 | ,920                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 78,664       | 81 |                     |       |                   |
| 2                  | Regression | 10,390       | 6  | 1,732               | 1,902 | ,091 <sup>b</sup> |
|                    | Residuen   | 68,274       | 75 | ,910                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 78,664       | 81 |                     |       |                   |
| 3                  | Regression | 10,146       | 5  | 2,029               | 2,251 | ,058 <sup>c</sup> |
|                    | Residuen   | 68,518       | 76 | ,902                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 78,664       | 81 |                     |       |                   |
| 4                  | Regression | 9,614        | 4  | 2,404               | 2,680 | ,038 <sup>d</sup> |
|                    | Residuen   | 69,050       | 77 | ,897                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 78,664       | 81 |                     |       |                   |
| 5                  | Regression | 8,527        | 3  | 2,842               | 3,161 | ,029 <sup>e</sup> |
|                    | Residuen   | 70,137       | 78 | ,899                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 78,664       | 81 |                     |       |                   |
| 6                  | Regression | 7,024        | 2  | 3,512               | 3,873 | ,025 <sup>f</sup> |
|                    | Residuen   | 71,640       | 79 | ,907                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 78,664       | 81 |                     |       |                   |

a. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

b. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

c. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Geschlecht, fb\_typ, Situation

d. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Geschlecht, fb\_typ

e. Einflußvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, fb\_typ

f. Einflußvariablen : (Konstante), Selbstwirksamkeit, fb\_typ

g. Abhängige Variable: Opferbezogenes Eingreifen

Signifikante Prädiktoren sind die Selbstwirksamkeit und der Fragebogentyp (Tabelle 50). Eine Vorhersage des „Opferbezogenen Eingreifens“ ist bei geringer Selbstwirksamkeit ( $\beta=.225$ ,  $T=2.064$ ,  $p=.042$ ) als auch beim Fragebogentyp mit dem Mädchen in der Opferrolle ( $\beta=-.271$ ,  $T=-2.46$ ,  $p=.016$ ) gegeben.

**Tabelle 50: Regressionsanalyse rückwärts mit "Opferbezogenem Eingreifen" - Koeffizienten**

| Koeffizienten |                   |                                     |                |                               |        |             |                              |            |                         |       |
|---------------|-------------------|-------------------------------------|----------------|-------------------------------|--------|-------------|------------------------------|------------|-------------------------|-------|
|               |                   | Nicht standardisierte Koeffizienten |                | Standardisierte Koeffizienten | T      | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall für B |            | Kollinearitätsstatistik |       |
|               |                   | B                                   | Standardfehler | Beta                          |        |             | Untergrenze                  | Obergrenze | Toleranz                | VIF   |
| 4             | (Konstante)       | -1,245                              | 1,048          |                               | -1,187 | ,239        | -3,332                       | ,843       |                         |       |
|               | Selbstwirksamkeit | 6,519E-02                           | ,032           | ,225                          | 2,064  | ,042        | ,002                         | ,128       | ,982                    | 1,040 |
|               | fb_typ            | -,531                               | ,216           | -,271                         | -2,460 | ,016        | -,981                        | -,101      | ,941                    | 1,063 |
|               | Geschlecht        | ,272                                | ,247           | ,119                          | 1,101  | ,274        | -,220                        | ,764       | ,971                    | 1,030 |
|               | Ausschluss        | -,556                               | ,412           | -,148                         | -1,351 | ,181        | -1,375                       | ,263       | ,952                    | 1,050 |

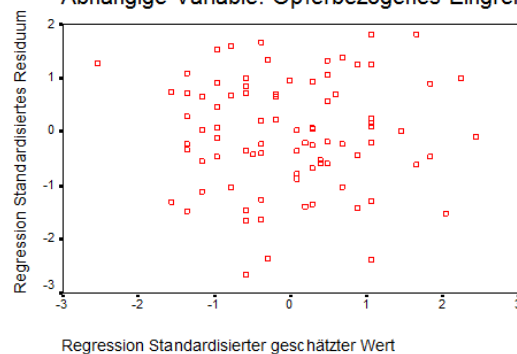
Die Voraussetzungen sind erfüllt. Die Residuen (Durbin Watson=1.832) als auch die unabhängigen Variablen mit den Residuen (Screplot) sind jeweils unkorreliert. Weiters sind Multikollinearität (Tabelle 51), Normalverteilung der Residuen und Homoskedastizität (Screplot, Abbildung 24) gegeben.

**Tabelle 51: Regressionsanalyse mit "Opferbezogenem Eingreifen" - Korrelationen**

| Korrelation der Koeffizienten |               |                   |             |                   |          |             |            |                       |
|-------------------------------|---------------|-------------------|-------------|-------------------|----------|-------------|------------|-----------------------|
| Modell                        |               |                   | Ausschluss  | Selbstwirksamkeit | Empathie | Geschlecht  | fb_typ     | Soziale Verantwortung |
| 4                             | Korrelationen | Ausschluss        | 1,000       | -,078             |          | -,053       | ,204       |                       |
|                               |               | Selbstwirksamkeit | -,078       | 1,000             |          | ,142        | -,118      |                       |
|                               |               | Geschlecht        | -,053       | ,142              |          | 1,000       | ,056       |                       |
|                               |               | fb_typ            | ,204        | -,118             |          | ,056        | 1,000      |                       |
|                               | Kovarianzen   | Ausschluss        | ,169        | -,9,83E-04        |          | -,5,361E-03 | 1,815E-02  |                       |
|                               |               | Selbstwirksamkeit | -,9,829E-04 | 9,982E-04         |          | 1,112E-03   | -,8,06E-04 |                       |
|                               |               | Geschlecht        | -,5,361E-03 | 1,112E-03         |          | 6,107E-02   | 3,008E-03  |                       |
|                               |               | fb_typ            | 1,815E-02   | -,8,06E-04        |          | 3,008E-03   | 4,660E-02  |                       |

**Streudiagramm**

Abhängige Variable: Opferbezogenes Eingreifen



**Abbildung 24: Regressionsanalyse mit "Opferbezogenem Eingreifen" - Streudiagramm**

### (5) Regressionsanalyse: „Kein Eingreifen“

Mit einer multiplen blockweisen Regressionsanalyse können alle sieben Prädiktoren zur Vorhersage von „Kein Eingreifen“ heran gezogen werden ( $F=6.665$ ,  $df=7$ ,  $p=.000$ , Tabelle 53) und erklären 32,9 Prozent ( $R^2=.077$ , Tabelle 52) der Variation.

**Tabelle 52: Blockweise Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Modellanpassung**

| Modellzusammenfassung <sup>b</sup> |                   |           |                        |                              |                         |
|------------------------------------|-------------------|-----------|------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Modell                             | R                 | R-Quadrat | Korrigiertes R-Quadrat | Standardfehler des Schätzers | Durbin-Watson-Statistik |
| 1                                  | .622 <sup>a</sup> | .387      | .329                   | .7474948                     | 1.833                   |

a. Einflussvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

b. Abhängige Variable: Kein Eingreifen

**Tabelle 53: Blockweise Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Anova**

| ANOVA <sup>b</sup> |            |              |    |                     |       |                   |
|--------------------|------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------------|
| Modell             |            | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz       |
| 1                  | Regression | 26,070       | 7  | 3,724               | 6,665 | ,000 <sup>a</sup> |
|                    | Residuen   | 41,347       | 74 | ,559                |       |                   |
|                    | Gesamt     | 67,417       | 81 |                     |       |                   |

a. Einflussvariablen : (Konstante), Ausschluss, Selbstwirksamkeit, Empathie, Geschlecht, fb\_typ, Soziale Verantwortung, Situation

b. Abhängige Variable: Kein Eingreifen

Empathie und soziale Verantwortung sind signifikante Prädiktoren (Tabelle 54).

Bei geringer Empathie ( $\beta=.241$ ,  $T=2.548$ ,  $p=.013$ ) als auch geringer sozialer Verantwortung ( $\beta=.475$ ,  $T=4.774$ ,  $p=.000$ ) kann „Kein Eingreifen“ vorher gesagt werden.

**Tabelle 54: Blockweise Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Koeffizienten**

| Koeffizienten <sup>a</sup> |                                     |                |                               |        |             |                              |            |                         |       |
|----------------------------|-------------------------------------|----------------|-------------------------------|--------|-------------|------------------------------|------------|-------------------------|-------|
| Modell                     | Nicht standardisierte Koeffizienten |                | Standardisierte Koeffizienten | T      | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall für B |            | Kollinearitätsstatistik |       |
|                            | B                                   | Standardfehler | Beta                          |        |             | Untergrenze                  | Obergrenze | Toleranz                | VIF   |
| 1 (Konstante)              | -5,108                              | 1,100          |                               | -4,645 | ,000        | -7,299                       | -2,916     |                         |       |
| Situation                  | 9,506E-02                           | ,064           | ,148                          | 1,484  | ,142        | -,033                        | ,223       | ,836                    | 1,196 |
| Empathie                   | ,140                                | ,055           | ,241                          | 2,548  | ,013        | ,031                         | ,250       | ,928                    | 1,077 |
| Soziale Verantwortung      | ,185                                | ,039           | ,475                          | 4,774  | ,000        | ,108                         | ,262       | ,836                    | 1,196 |
| Selbstwirksamkeit          | 4,334E-03                           | ,026           | ,016                          | ,170   | ,866        | -,047                        | ,055       | ,917                    | 1,090 |
| fb_typ                     | 1,002E-02                           | ,172           | ,006                          | ,058   | ,954        | -,333                        | ,353       | ,923                    | 1,083 |
| Geschlecht                 | 8,559E-02                           | ,196           | ,041                          | ,437   | ,663        | -,305                        | ,476       | ,964                    | 1,038 |
| Ausschluss                 | ,507                                | ,332           | ,146                          | 1,530  | ,130        | -,154                        | 1,168      | ,913                    | 1,095 |

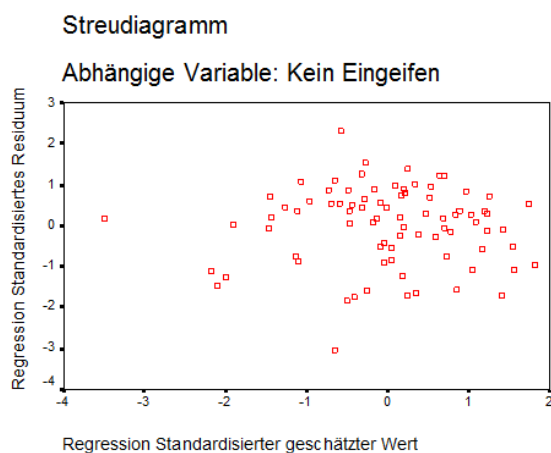
a. Abhängige Variable: Kein Eingreifen

Die Residuen (Durbin Watson=1.883) sind unkorreliert wie auch die unabhängigen Variablen mit den Residuen (Screepplot). Weiters sind Multikollinearität (Tabelle 55), Normalverteilung der Residuen und Homoskedastizität (Screepplot, Abbildung 25) gegeben. Die Voraussetzungen sind somit erfüllt.

**Tabelle 55: Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Korrelationen**

| Korrelation der Koeffizienten <sup>a</sup> |               |                       |                   |           |            |            |                       |           |
|--------------------------------------------|---------------|-----------------------|-------------------|-----------|------------|------------|-----------------------|-----------|
| Modell                                     |               | Ausschluss            | Selbstwirksamkeit | Empathie  | Geschlecht | fb_typ     | Soziale Verantwortung | Situation |
| 1                                          | Korrelationen | Ausschluss            | 1,000             | -,103     | ,028       | -,045      | ,213                  | ,138      |
|                                            |               | Selbstwirksamkeit     | -,103             | 1,000     | -,003      | ,145       | -,112                 | ,065      |
|                                            |               | Empathie              | ,028              | -,003     | 1,000      | ,053       | ,092                  | -,206     |
|                                            |               | Geschlecht            | -,045             | ,145      | ,053       | 1,000      | ,067                  | -,032     |
|                                            |               | fb_typ                | ,213              | -,112     | ,092       | ,067       | 1,000                 | -,016     |
|                                            |               | Soziale Verantwortung | ,138              | -,215     | -,043      | -,032      | -,016                 | 1,000     |
|                                            |               | Situation             | ,084              | ,065      | -,206      | ,057       | ,077                  | -,300     |
|                                            | Kovarianzen   | Ausschluss            | ,110              | -8,70E-04 | 5,110E-04  | -2,923E-03 | 1,218E-02             | 1,778E-03 |
|                                            |               | Selbstwirksamkeit     | -8,704E-04        | 6,522E-04 | -4,14E-06  | 7,231E-04  | -4,93E-04             | 1,069E-04 |
|                                            |               | Empathie              | 5,110E-04         | -4,14E-06 | 3,031E-03  | 5,700E-04  | 8,741E-04             | -9,09E-05 |
|                                            |               | Geschlecht            | -2,923E-03        | 7,231E-04 | 5,700E-04  | 3,835E-02  | 2,262E-03             | -2,42E-04 |
|                                            |               | fb_typ                | 1,218E-02         | -4,93E-04 | 8,741E-04  | 2,262E-03  | 2,958E-02             | -1,05E-04 |
|                                            |               | Soziale Verantwortung | 1,778E-03         | -2,13E-04 | -9,09E-05  | -2,420E-04 | -1,05E-04             | 1,500E-03 |
|                                            |               | Situation             | 1,793E-03         | 1,069E-04 | -7,26E-04  | 7,156E-04  | 8,440E-04             | -7,45E-04 |

a. Abhängige Variable: Kein Eingreifen



**Abbildung 25: Regressionsanalyse mit "Kein Eingreifen" - Streudiagramm**

Zusammenfassend lassen sich folgende Vorhersagen tätigen:

In einer multiplen Regressionsanalyse rückwärts mit den Prädiktoren Geschlecht, soziale Verantwortung und Selbstwirksamkeit kann bei hoher Selbstwirksamkeit „Direktes Eingreifen“ vorher gesagt werden.

Eine Vorhersage von „Indirektem Eingreifen“ bei Lehrerinnen in der Beobachterrolle ist mittels einer multiplen Regressionsanalyse rückwärts mit den Prädiktoren Geschlecht des Lehrers und Fragebogentyp gegeben.

Mit den Prädiktoren Vorerfahrungen, Selbstwirksamkeit, Geschlecht des Lehrers und Fragebogentyp im Rahmen einer multiplen Regressionsanalyse rückwärts kann bei Mädchen in der Opferrolle „Opferbezogenes Eingreifen“ vorhergesagt werden.

Mit einer multiplen Regressionsanalyse mit allen Prädiktoren kann eine Vorhersage von „Kein Eingreifen“ bei geringer Empathie als auch geringer sozialer Verantwortung getätigt werden.

### **6.3. Unterscheidet sich das Eingreifverhalten in Abhängigkeit des Geschlechts?**

Inwiefern sich Verhaltensweisen bei Beobachtung von Aggression in Bezug auf das Geschlecht von LehrerInnen als auch jenes des Opfers unterscheiden, wurde bereits eingehend in Kapitel 2.3.4. erörtert.

In den zuvor durchgeführten Regressionsanalysen demonstrieren sich das Geschlecht von LehrerInnen als auch jenes des Opfers als signifikante Prädiktoren in Bezug auf die Verhaltenskategorien bzw. Faktoren.

Die Hypothesen zur Abhängigkeit des Geschlechts in Bezug auf die Faktoren lauten wie folgend:

(1) Haupteffekt: Geschlecht von LehrerInnen

„Es werden abhängig vom Geschlecht von LehrerInnen unterschiedliche Verhaltensweisen gesetzt.“

(2) Haupteffekt: Geschlecht des Opfers

„Es werden unterschiedliche Verhaltensweisen gezeigt, wenn das Opfer ein Mädchen oder Bub ist.“

(3) Interaktion von Geschlecht von LehrerInnen und des Geschlechts des Opfers

„Es werden abhängig vom Geschlecht von LehrerInnen und dem Geschlecht des Opfers unterschiedliche Verhaltensweisen gesetzt.“

Lehrerinnen und Lehrer sind in der Stichprobe nicht gleich verteilt ( $\chi^2=.034$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ), wie bereits eine vorhergehende Analyse zeigte (Kapitel 6.2).

Weder eine testtheoretische Analyse im Rahmen einer Anova noch eine zweifaktorielle multivariaten Varianzanalyse sind aufgrund der daraus resultierenden Verletzung der Homogenität möglich.

Folglich können die Hypothesen (1) hinsichtlich des Haupteffektes in Bezug auf das Geschlecht von LehrerInnen als auch (3) jene zur Interaktion nicht überprüft werden.

## (2) Haupteffekt: Geschlecht des Opfers

Ob in Abhängigkeit des Geschlechts des Opfers unterschiedliche Verhaltensweisen („Direktes Eingreifen“, „Indirektes Eingreifen“, „Opferbezogenes Eingreifen“, „Kein Eingreifen“) gesetzt werden, wird anhand einer faktoriellen multivariaten Varianzanalyse überprüft.

Die Daten sind normalverteilt. Weiters ist die Homogenität der Varianzen laut Box Test ( $F=1.584$ ,  $df_1=10$ ,  $df_2= 34156.352$ ,  $p>.05$ ; Tabelle 56) und Levene-Test (Tabelle 57) „Direktes Eingreifen“ ( $F=.237$ ,  $df_1=1$ ,  $df_2= 85$ ,  $p>.05$ ), „Indirektes Eingreifen“ ( $F=.55$ ,  $df_1=1$ ,  $df_2= 85$ ,  $p>.05$ ), „Opferbezogenem Eingreifen“ ( $F=.125$ ,  $df_1=1$ ,  $df_2= 85$ ,  $p>.05$ ) und „Kein Eingreifen“ ( $F=3.745$ ,  $df_1=1$ ,  $df_2= 85$ ,  $p>.05$ ) gegeben. Die Vorraussetzungen sind somit erfüllt.

**Tabelle 56: Faktorielle Multivariate Varianzanalyse - Box-Test**

### Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen<sup>a</sup>

|             |           |
|-------------|-----------|
| Box-M-Test  | 16,691    |
| F           | 1,584     |
| df1         | 10        |
| df2         | 34156,352 |
| Signifikanz | ,104      |

Prüft die Nullhypothese, daß die beobachteten Kovarianzen- matrizen der abhängigen Variablen über die Gruppen gleich sind.

a. Design: Intercept+FRAGEBOG

Tabelle 57: Faktorielle Multivariate Varianzanalyse - Levene-Test

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen<sup>a</sup>

|                           | F     | df1 | df2 | Signifikanz |
|---------------------------|-------|-----|-----|-------------|
| Direktes Eingreifen       | ,237  | 1   | 85  | ,628        |
| Indirektes Eingreifen     | ,550  | 1   | 85  | ,460        |
| Opferbezogenes Eingreifen | ,125  | 1   | 85  | ,725        |
| Kein Eingreifen           | 3,745 | 1   | 85  | ,056        |

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

a. Design: Intercept+FRAGEBOG

Es zeigen sich knapp signifikante Unterschiede beim Verhalten „Opferbezogenes Eingreifen“ in Bezug auf das Geschlecht des Opfers (Tabelle 58). Ist das Opfer ein Mädchen werden signifikant häufiger „opferbezogene“ Verhaltensweisen gesetzt, als wenn ein Junge in der Opferrolle ist ( $F=3.993$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ).

Tabelle 58: Faktorielle Multivariate Varianzanalyse - Zwischensubjekteffekte

Tests der Zwischensubjekteffekte

| Quelle                      | Abhängige Variable        | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz | Partielles Eta-Quadrat |
|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|----|---------------------|-------|-------------|------------------------|
| Korrigiertes Modell         | Direktes Eingreifen       | ,998 <sup>a</sup>        | 1  | ,998                | ,998  | ,321        | ,012                   |
|                             | Indirektes Eingreifen     | 1,402 <sup>b</sup>       | 1  | 1,402               | 1,409 | ,239        | ,016                   |
|                             | Opferbezogenes Eingreifen | 3,858 <sup>c</sup>       | 1  | 3,858               | 3,993 | ,049        | ,045                   |
|                             | Kein Eingreifen           | ,215 <sup>d</sup>        | 1  | ,215                | ,213  | ,646        | ,003                   |
| Intercept                   | Direktes Eingreifen       | 1,188E-03                | 1  | 1,188E-03           | ,001  | ,973        | ,000                   |
|                             | Indirektes Eingreifen     | 1,667E-03                | 1  | 1,667E-03           | ,002  | ,967        | ,000                   |
|                             | Opferbezogenes Eingreifen | 4,588E-03                | 1  | 4,588E-03           | ,005  | ,945        | ,000                   |
|                             | Kein Eingreifen           | 2,557E-04                | 1  | 2,557E-04           | ,000  | ,987        | ,000                   |
| FRAGEBOG                    | Direktes Eingreifen       | ,998                     | 1  | ,998                | ,998  | ,321        | ,012                   |
|                             | Indirektes Eingreifen     | 1,402                    | 1  | 1,402               | 1,409 | ,239        | ,016                   |
|                             | Opferbezogenes Eingreifen | 3,858                    | 1  | 3,858               | 3,993 | ,049        | ,045                   |
|                             | Kein Eingreifen           | ,215                     | 1  | ,215                | ,213  | ,646        | ,003                   |
| Fehler                      | Direktes Eingreifen       | 85,002                   | 85 | 1,000               |       |             |                        |
|                             | Indirektes Eingreifen     | 84,598                   | 85 | ,995                |       |             |                        |
|                             | Opferbezogenes Eingreifen | 82,142                   | 85 | ,966                |       |             |                        |
|                             | Kein Eingreifen           | 85,785                   | 85 | 1,009               |       |             |                        |
| Gesamt                      | Direktes Eingreifen       | 86,000                   | 87 |                     |       |             |                        |
|                             | Indirektes Eingreifen     | 86,000                   | 87 |                     |       |             |                        |
|                             | Opferbezogenes Eingreifen | 86,000                   | 87 |                     |       |             |                        |
|                             | Kein Eingreifen           | 86,000                   | 87 |                     |       |             |                        |
| Korrigierte Gesamtvariation | Direktes Eingreifen       | 86,000                   | 86 |                     |       |             |                        |
|                             | Indirektes Eingreifen     | 86,000                   | 86 |                     |       |             |                        |
|                             | Opferbezogenes Eingreifen | 86,000                   | 86 |                     |       |             |                        |
|                             | Kein Eingreifen           | 86,000                   | 86 |                     |       |             |                        |

a. R-Quadrat = ,012 (korrigiertes R-Quadrat = ,000)

b. R-Quadrat = ,016 (korrigiertes R-Quadrat = ,005)

c. R-Quadrat = ,045 (korrigiertes R-Quadrat = ,034)

d. R-Quadrat = ,003 (korrigiertes R-Quadrat = -,009)

## 7. DISKUSSION

In der vorliegenden Arbeit konnten in Bezug auf das Verhalten von LehrerInnen bei Beobachtung von sozialem Ausschluss mehrere wesentliche Ergebnisse gewonnen werden. Diese werden im Folgenden mit den bereits erläuterten Hypothesen der Theorie verknüpft und mögliche Gründe für Zusammenhänge und Unterschiede erörtert.

Ein zentrales Ergebnis stellt die Extraktion der vier Faktoren hinsichtlich der Verhaltensweisen dar. Die Faktoren „Direktes Eingreifen“, „Indirektes Eingreifen“ und „Kein Eingreifen“ des entwickelten Kategoriensystems wurden bestätigt und umfassen jeweils die zugeordneten Items in reduzierter Form. Unerwartet war „Opferbezogenes Eingreifen“ ein eigenständiger Faktor. Dieser setzt sich aus jenen Items zusammen, welche sich auf die Ebene des Opfers beziehen und stellt sowohl direktes als auch indirektes Handeln dar.

„Opferbezogenes Eingreifen“ als eigenständiger und wichtiger Faktor kann zum Einen dadurch bedingt sein, dass elementare Unterschiede beim Eingreifverhalten bezüglich der drei Ebenen Opfer, Gruppe/Klasse und höhere Instanzen (Eltern, Kollegium, Schulleitung) existieren und kann zum Anderen auf die Itemformulierung zurückgeführt werden. Die in der Theorie entwickelten Items der Verhaltenskategorie „Direktes Eingreifen“ weisen als Signalwort für unmittelbare Handlungen „sofort“ auf, mit Ausnahme jener Items, die sich auf die Opferebene beziehen. Aufgrund dessen sind diese in der Theorie konzipierten Items der beiden Verhaltenskategorien „Direktes Eingreifen“ und „Indirektes Eingreifen“ auf der Opferebene sehr ähnlich und können möglicherweise schwer voneinander differenziert werden. Diesbezüglich kann in weiteren Erhebungen mit diesem Fragebogen der Versuch unternommen werden das Signalwort „sofort“ in jene Itemformulierungen aufzunehmen, welche im theoretischen Konzept der Verhaltenskategorie „Direktes Eingreifen“ auf Ebene des Opfers zugeteilt waren. Resultiert „Opferbezogenes Eingreifen“ in der testtheoretischen Analyse wiederum als eigenständiger Faktor, scheint die vier Faktorenlösung nicht auf die Itemformulierung zurückführbar.

Basierend auf einer Reliabilitätsanalyse wurden von den insgesamt 29 Items elf aus dem Fragebogen heraus genommen. So weisen die einzelnen Faktoren jeweils eine unterschiedliche Itemanzahl auf. Zur Generierung und testtheoretischen Analyse zusätzlicher Items wird aus diesem Grund in weiteren Untersuchungen animiert.

Wichtige Ergebnisse zum Einfluss von Situations- und Persönlichkeitsmerkmalen auf das Verhalten von LehrerInnen in dieser Situation wurden ebenfalls gewonnen und werden im Folgenden diskutiert.

Die Einschätzung einer Situation als ernst, erwies sich als nicht signifikanter Prädiktor hinsichtlich der Faktoren. Auch wurde die Ernsthaftigkeit der Situation bei den multiplen Regressionsanalysen rückwärts in Bezug auf „Direktes Eingreifen“, „Indirektes Eingreifen“ und „Opferbezogenes Eingreifen“ aus dem Modell ausgeschlossen. Dies könnte damit im Zusammenhang stehen, dass in der vorliegenden Untersuchung in etwa 75 Prozent der LehrerInnen die Situation des sozialen Ausschlusses als ernst oder eher ernst wahrnahmen. Folglich wurde eventuell sozialer Ausschluss allgemein als ernste Situation wahrgenommen und basierend auf dessen bezüglich der Faktoren keine unterschiedlichen Verhaltensweisen gesetzt.

Ein wesentliches Ergebnis diesbezüglich war, dass sozialer Ausschluss von 75% Prozent der LehrerInnen als ernst oder eher ernst bewertet wurde.

In der Literatur zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen helfendem Verhalten und Empathie (Mehrabian et al., 2008; Dick & Christ, 2004). Ein geringes Ausmaß an Empathie konnte zur Vorhersage von „Kein Eingreifen“ heran gezogen werden, hingegen war überraschender Weise eine hohe Empathie kein Prädiktor von „Direktem Eingreifen“, „Indirektem Eingreifen“ oder „Opferbezogenem Eingreifen“. Eine mögliche Ursache dafür könnte die Tatsache sein, dass LehrerInnen Opfern von sozialem Ausschluss im Vergleich zu anderen Aggressionsformen eine geringe Empathie entgegen bringen (Yoon & Kerber, 2003, Bauman & Del Rio, 2006; Craig, Henderson & Murphy, 2000).

In der Untersuchung schätzen 3,6 Prozent der LehrerInnen den Gefühlszustand des Opfers als „Gut“ oder „Neutral“ ein. Weiters hatten 7,2 Prozent kaum oder kein Mitleid mit dem Opfer. Allgemein zeigten LehrerInnen dieser Studie eine hohe Empathie gegenüber Opfern von sozialem Ausschluss.

Deutliche Ergebnisse waren hinsichtlich der sozialen Verantwortung gegeben. Hohe Verantwortung konnten zur Vorhersage von „Direktem Eingreifen“ heran gezogen werden, dagegen niedrige soziale Verantwortung für „Kein Eingreifen“. Dies bestätigt die Angaben in der Literatur (Nesdale & Pickering, 2006).

In der vorliegenden Arbeit fühlten sich rund 91 Prozent der LehrerInnen in der Situation des sozialen Anschlusses verantwortlich.

Die Einschätzung der Selbstwirksamkeit demonstrierte sich als wesentlicher Prädiktor bei „Opferbezogenem Eingreifen“. Die Vorhersage dieses Eingreifverhaltens war bei geringer Selbstwirksamkeitserwartung von LehrerInnen gegeben. Folglich zeigten LehrerInnen mit geringer Selbstwirksamkeit häufiger Verhaltensweisen, welche sich auf die Ebene des Opfers bezogen und vermieden Auseinandersetzungen mit den/die TäterIn, der Gruppe oder höheren Instanzen.

Deskriptiv präsentierten die teilnehmenden LehrerInnen in dieser Untersuchung im Allgemeinen eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeit. Auch gaben zusammenfassend lediglich 16 Prozent der LehrerInnen an, dass sie in jedem Fall oder wahrscheinlich bei Beobachtung von sozialem Ausschluss eingegriffen hätten, aber nicht gewusst hätten wie.

Vorerfahrung erwies sich als kein signifikanter Prädiktor für die Faktoren und wurden bei multiplen Regressionsanalysen rückwärts hinsichtlich „Direktem Eingreifen“, „Indirektem Eingreifen“ und „Opferbezogenem Eingreifen“ aus dem Modell ausgeschlossen.

In der vorliegenden Untersuchung berichteten 92,90 Prozent der LehrerInnen sozialen Ausschluss erlebt zu haben.

Wesentliche Ergebnisse waren hinsichtlich des Geschlechts des Opfers gegeben. Bei weiblichen Opfern, Mädchen in der Opferrolle, konnte „Opferbezogenes Eingreifen“ vorher gesagt werden. Dies wurde weiters in einer faktoriellen multivariaten Varianzanalyse bestätigt. Diesbezüglich könnte die Einschätzung einer ernsthafteren Situation als auch von einem massiveren Leidensdruck des Opfers, wenn der Täter ein Junge und das Opfer ein Mädchen ist, mitwirken (Birkinshaw & Elsea, 1998).

Die aufgrund der in der Literatur beschriebenen unterschiedlichen Rollen von Frauen und Männern (Eisenberg & Museen, 1989, zitiert nach Hawkins et al., 2001) erwarteten Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Faktoren, wurden nur zum Teil bestätigt. Lehrerinnen erwiesen sich als Prädiktoren für „Indirektes Eingreifen“. Detailliertere Analysen waren aufgrund der Ungleichverteilung von Lehrern und Lehrerinnen in der Stichprobe nicht möglich.

Zusammenfassend konnte „Direktes Eingreifen“ bei einer hohen sozialen Verantwortung vorher gesagt werden. Lehrerinnen erwiesen sich als Prädiktoren für „Indirektes Eingreifen“. Eine Vorhersage von „Opferbezogenem Eingreifen“ war bei geringer Selbstwirksamkeitserwartung von LehrerInnen als auch bei weiblichen Opfern gegeben. Prädiktoren für „Kein Eingreifen“ waren geringe Empathie und geringe sozialer Verantwortung.

Sozialer Ausschluss unter SchülerInnen wurde von den teilnehmenden LehrerInnen dieser Untersuchung tendenziell als ernste Situation wahrgenommen und 91 Prozent fühlten sich verantwortlich zu handeln. Weiters war gegenüber dem Opfer eine hohe Empathie gegeben. Die Selbstwirksamkeitserwartung der LehrerInnen war tendenziell hoch.

Die signifikanten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit basieren auf einem innovativen Kategoriensystem, welches in weiteren Studien noch zu bestätigen, replizieren und ergänzen ist. Aus diesem Grund sollten die Ergebnisse nicht generalisiert oder als allgemein gültig betrachtet werden. Dennoch werden von der Richtigkeit der Ergebnisse hinsichtlich dieser Stichprobe ausgegangen und im Folgenden mögliche Konsequenzen dieser erörtert.

Die aktuelle Relevanz der Thematik von sozialem Ausschluss im schulischen Kontext demonstriert sich in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit. 88,1 Prozent der LehrerInnen berichteten sozialen Ausschluss unter „ihren“ SchülerInnen beobachtet zu haben sowie 40,5 Prozent im Lehrerkollegium. Da wie im theoretischen Teil bereits ausführlich erörtert wurde sozialer Ausschluss mit weitreichenden Folgen sowohl für Opfer, Täter als auch Beobachter verbunden ist, besteht hier Handlungsbedarf.

Allgemein präsentierten sich soziale Verantwortung und Empathie wesentlich in Bezug auf das Eingreifen bei Beobachtung von sozialem Ausschluss. Folglich sind diese im Sinne einer Aggressionsprävention und -reduktion in der Lehrerausbildung als auch Fort- und Weiterbildungen zu fördern.

Eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung von LehrerInnen erwies sich als Prädiktor von „Opferbezogenem Eingreifen“. Da sich diese Verhaltensweisen ausschließlich auf die Opfer beziehen, könnte dies für TäterInnen als auch BeobachterInnen als kein Eingreifen

gewertet werden. TäterInnen werden nicht direkt mit der Intoleranz ihres Verhaltens konfrontiert und erleben ihr Verhalten als geduldet und erfolgreich. Im Sinne des Modellerns lernen sowohl TäterInnen als auch BeobachterInnen, dass sozialer Ausschluss toleriert wird und eine erfolgreiche Strategie ist, was zu einer Verstärkung dieses Verhaltens führt (Bandura, 1973, zitiert nach Wert & Mayer, 2008). Aus diesem Grund sollte auch die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der LehrerInnenausbildung und –weiterbildung ein zentrales Anliegen sein.

Es präsentierten sich weiters Geschlechtsunterschiede hinsichtlich „Opferbezogenem Eingreifen“. Mädchen in der Opferrolle war ein Prädiktor für „Opferbezogenes Eingreifen“. Basierend auf den bereits erörterten Bedenken hinsichtlich „Opferbezogenem Eingreifen“ sollte ebenfalls die gleiche Behandlung von weiblichen und männlichen Opfern durch das Bewusstsein der weitreichenden Folgen für die Opfer von sozialem Ausschluss (Baumeister, Nuss und Twenge, 2002; Hawker & Boulton, 1996, zitiert nach Sharp et al., 2000) gefördert werden. Auch wenn Jungen und Mädchen nach außen einen unterschiedlichen Umgang mit sozialem Ausschluss demonstrieren, könnte in Studien kein Beleg gefunden werden, dass Jungen weniger von den Folgen betroffen wären als Mädchen.

Überraschender Weise waren die Einschätzung der Situation als auch die Vorerfahrungen keine Prädiktoren für die Faktoren.

Das Verhalten von LehrerInnen bei Beobachtung von aggressiven Handlungen unter SchülerInnen ist von einer Vielzahl von Variablen abhängig. So betont Graubard (1973, zitiert nach Boulton, 1997) die Relevanz der persönlichen Definition von Aggression als auch die Einstellung diesbezüglich. Nach Slee (1993, zitiert nach Nesdale & Pickering, 2006) sind unter anderem auch die nachstehenden Faktoren entscheidend: die Persistenz, der Ort der Handlung und die Schulpolitik. Hinsichtlich des Opfers sind nach Nesdale und Pickering (2006) die Popularität als auch die subjektive Einschätzung in Bezug auf „gutes Kind“ vs. „schlechtes Kind“ wesentlich. Einzelne dieser Variablen können bei weiterführenden Studien beachtet und miteinbezogen werden.

Allgemein werden drei Empfehlungen hinsichtlich einer Replikation mit auf den Weg gegeben. Zum Einen ist darauf zu achten ausreichend männliche Teilnehmer für die Stichprobe zu gewinnen um geschlechtsspezifische Unterschiede detaillierter

testtheoretisch analysieren zu können. Zum Zweiten sollte in der Videovignette die Möglichkeit „eingebaut“ werden den Kurzfilm bzw. deren unterschiedlichen Variationen nochmals anschauen zu können. Da von insgesamt 122 TeilnehmerInnen nur 84 die Videovignette vollständig bearbeiteten und ein wesentlicher Anteil diesbezüglich nach dem Kurzfilm abbrach, besteht der Verdacht, dass einzelne die Videovignette nochmals öffneten um ein weiteres Mal den Kurzfilm/ die Kurzfilme anzusehen. Drittens empfiehlt sich die Umkodierung der Items zu den Faktoren. In der vorliegenden Untersuchung wurde Zustimmung mit 1 und Ablehnung mit 4 kodiert, was hinsichtlich der Interpretation aus Sicht der Autorin leicht zu Missverständnissen führt. Durch die Kodierung der Ablehnung mit 1 und der Zustimmung mit 4 wird die Interpretation der Ergebnisse wesentlich erleichtert.

## 8. ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wurde das Verhalten von LehrerInnen bei Beobachtung von sozialem Ausschluss unter SchülerInnen analysiert. Diesbezüglich wurde zum Einen der Versuch unternommen ein Kategoriensystem der Verhaltensweisen zu entwickeln und zum Anderen die Prädiktoren dieser zu ermitteln.

Hierfür wurde eigens ein innovatives Erhebungsverfahren, eine Videovignette entwickelt. Diese wurde in zwei Versionen realisiert, sowohl mit einem Mädchen als Opfer als auch mit einem Jungen in dieser Rolle.

Im Rahmen einer Web-Survey Erhebung konnte eine Stichprobe von 84 LehrerInnen aus unterschiedlichen österreichischen Bundesländern gewonnen werden.

In Bezug auf die Verhaltensweisen wurden vier Kategorien bzw. Faktoren anhand einer Faktorenanalyse und einer Reliabilitätsanalyse extrahiert: „Direktes Eingreifen“, „Indirektes Eingreifen“, „Opferbezogenes Eingreifen“ und „Kein Eingreifen“.

In Regressionsanalysen demonstrierten sich von den sieben Prädiktoren (Ernsthaftigkeit der Situation, Empathie, soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeit, Geschlecht des Opfers, Geschlecht von LehrerInnen, und Vorerfahrungen) folgende für die vier Faktoren als wesentlich: Eine hohe soziale Verantwortung erwies sich als Prädiktor für „Direktes Eingreifen“. „Indirektes Eingreifen“ konnte bei Lehrerinnen vorher gesagt werden. Eine Vorhersage von „Kein Eingreifen“ war bei geringer Empathie und geringer sozialen Verantwortung gegeben. Prädiktoren für „Opferbezogenes Eingreifen“ waren eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung von LehrerInnen und weibliche Opfer.

Dass bei weiblichen Opfern deutlich häufiger „Opferbezogenes Eingreifen“ gesetzt wurde, bestätigte auch eine faktoriellen multivariaten Varianzanalyse.

Im Sinne einer Aggressionsreduktion und -prävention ist die Förderung von sozialer Verantwortung, Empathie und Selbstwirksamkeitserwartungen von LehrerInnen unabdingbar. Weiters sollte durch die Vermittlung der Folgen für die Opfer der gleiche Umgang bei weiblichen und männlichen Opfern gefördert werden (Aus-, Weiter- oder Fortbildung).

## 9. ABSTRACT

In the present study, the behavior of teachers by observing social exclusion among pupils was analyzed. Concerning this matter it was attempted to develop categories of their behavior and to detect the predictors of these categories. Therefore, an innovative videovignette was developed, which was realized twice. Firstly, the victim was female and secondly it was male.

Within a web-survey investigation 84 teachers from all over Austria were reached.

Factor analyses and reliability analyses revealed four categories of behavior: „direct engagement“, „indirect engagement“, victim orientated engagement“ and „no engagement“.

Regression analyses were accomplished with below predictors: seriousness of the situation, empathy, social responsibility, self-efficacy, sex of the teacher, sex of the victim and experience with social exclusion: High social responsibility was a predictor for “direct engagement”. “Indirect engagement” was prophesied to female teachers. A prediction of “non engagement” was made by low empathy and low social responsibility. Predictors for “victim orientated engagement” were low self-efficacy and female victims.

A factorial multivariate variance analysis confirmed that teachers frequently show “victim orientated engagement” to female victims.

According to prevention and reduction of aggression social responsibility, empathy and self-efficacy of teachers should be nurtured. Furthermore, it should be advanced that the same engagement is shown to female and male victims.

## 10. LITERATURVERZEICHNIS

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). WISK – Das Wiener Soziale Kompetenztraining [online]. URL: [http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/img/upload/programme\\_wisk.pdf](http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/img/upload/programme_wisk.pdf) [26.04.2009].

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & A. van Saltisch (Hrsg), *Lügen, Lästern, Leiden lassen, Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. (S. 204-219) Stuttgart: Kohlhammer.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmsevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flic (Hrsg), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 224-249). Reinbeck: rororo „Sachbuch“.

Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class of bullying and victimization. *European Journal of Development Psychology*, 4 (4), 372-387.

APA (2008a). *Aggressives A-Virus ist heuer für die Grippe verantwortlich* [online]. URL: [http://www.apamed.at/act/volltext.htm?ressort=mwe&schluessel=APAMED\\_200801161200499383657&suchedatum=20080116%7C20080123&offset=40](http://www.apamed.at/act/volltext.htm?ressort=mwe&schluessel=APAMED_200801161200499383657&suchedatum=20080116%7C20080123&offset=40) [20.04.2009].

APA (2008b). *Krisengipfel gegen Gewalt an Schulen Ende November* [online]. URL: <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/430796/index.do?from=simarchiv> [20.04.2009].

APA (2009). *Aggressives Verhalten bei Konsum brutaler Spiele* [online]. URL: [http://derstandard.at/?url=/?id=1237227914065%26sap=2%26\\_pid=12420870](http://derstandard.at/?url=/?id=1237227914065%26sap=2%26_pid=12420870) [20.04.2009].

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysenmethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Zwölfte, vollständig überarbeitete Auflage. Leipzig: Springer.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, D. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, D. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.

Barouk, N. (2007). *Schule und Hochschulen*. [online]. URL: <http://www.kooperation-international.de/schweden/themes/international/fub/laender/forschungsbildungslandschaft/bildungslandschaft/?PHPSESSID=c33269fafb89cb7622d0c5cb8c6a7> [30.03.2009].

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.

Baumeister, R. F., Twenge, J. M. & Nuss, C. K. (2002). Effects of Social Exclusion on Cognitive Processes: Anticipated Aloneness Reduces Intelligent Thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (4), 817-827.

Batinic (2003). Internetbasierte Befragungsverfahren. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28 (4), 6-18.

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.

Birkinshaw, S. & Elsea, M. (1998). *Teacher`s Attitudes And Actions Toward Boy v Girl and Girl v Boy Bulling* [online]. URL: <http://www.uclan.ac.uk/old/facs/science/psychol/bully/files/sue2.pdf> [03.03.2009].

Bosworth, K., Espelage, D. L. & Simon, T. R. (1999). Factors Associated With Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften*. (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Boulton, M. J. (1997). Teacher`s views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.

Correia, I. & Dalbert, C. (2008). School Bullying. Belief in a Personal Just World of Bullies, Victims and Defenders. *European Psychologist*, 13 (4), 248-254.

Craig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Prospective Teachers` Attitudes Toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21 (1), 5-21.

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.

DeWall, C. N., 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 and Social Psychology*, 96 (1), 45-59.

Dyrek, W. (2001). Ethische Dimensionen in der Online-Forschung [online]. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2008/2424/pdf/ethdimon.pdf> [20.04.2009].

Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Finze, F.-R. (2007). Quo vadis Aggression und Gewalt? – Eine Trendanalyse an Dresdner Schulen. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffken und C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 38-57). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2009. Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartung, J. (2006). *Sozialpsychologie* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Hawkins, L. D., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 14 (4), 512-527.

Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and Interpersonal Antecedents and Consequences of Victimization by Peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 677-685.

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.

Labuhn, A. S., Wagner, U., van Dick, R. & Christ, O. (2004). Determinanten zivilcouragierten Verhaltens: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 35 (2), 93-103.

Maslow (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Nachdruck in J. M. Sharfritz & J. S. Ott, *Classics of Organisation Theory* (5. Auflage, S. 167-178). Belmont, CA: Wadsworth.

Mummendy, A., Bornewasser, M., Löschper, G. & Linneweber, V. (1982). Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 177-193.

Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5., überarbeitet und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1990). *Lehrbuch der Kinderpsychologie. Band 2*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.

Nesdale, D. & Pickering, K. (2000). Teacher`s Reaktionen to Children`s Aggression. *Social Development*, 15 (1), 109-127.

Newman, R. S. & Murray, B. J. (2005). How Students and Teachers View the Seriouness of Peer Harassment: When Is It Appropriate to Seek Help? *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 347-365.

Nolting, H.-P. (2007). Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Olweus, D. (1995). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Verlag Hans Huber.

Pelligrini, A. D. & Bartini, M. (2000). An Empirical Comparison of Methods of Sampling Aggression an Victimization in School Settings. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 360-366.

Pepler, D., Smith, P. K. & Rigby, K. (2007). Looking back and looking forward: implications for making interventions more effectively. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Ed.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge: University Press.

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.

Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences in bullying. *Educational Research* 44 (3), 299-312.

Schuster, B. (1996). Rejection, Exclusion, Harassment at Work and in Schools. An Integration of Results from Research on Mobbing, Bullying, and Peer Rejection. *European Psychologist*, 1 (4), 293-317.

Schuster, B. (2006). *Psychische Gewalt durch Mobbing und sozialen Ausschluss. Präventions- und Interventionsmaßnahmen für den Schulalltag* [online]. URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer29/13\\_schuster.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer29/13_schuster.pdf) [15.03.2009].

Schuster, B. (2007). Bullying/Mobbing in der Schule: Ein Überblick über neuere Erkenntnisse zu Formen, Ursachen, Konsequenzen und Interventionen bei sozialer Aggression. In K. J. Jonas, M. Boss und V. Brandstätter (Hrsg.), *Zivilcourage trainieren!*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999a). Dokumentation der Skala Selbstwirksamkeit (WirkLehr) [online]. URL: [http://www.zpid.de/pub/tests/pt\\_1003tWirkLehr.pdf](http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf) [29.04.2009].

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999b). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262-274.

Sengseis, I. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Schule. Wie reagieren Betroffene und Zuschauer. Entwicklung eines innovativen Entwicklungsinstrumentes. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Sharp, S., Thompson, D. & Arora, T. (2000). How Long, before It Hurts? An Investigation into Long-term Bullying. *School Psychology International*, 21 (1), 37-46.

Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Intervention. *Journal Applied Psychoanalytic Studies*, 5 (2), 189-209.

Shaffi, M. & Shaffi, S. L. (2003). School Violence, Depression and Suicide. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5 (2), 155-169.

Statistik Austria (2008a). *Ausländische SchülerInnen und Schüler im Schuljahr 2007/08* [online]. URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/static/auslaendische\\_schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_im\\_schuljahr\\_200708\\_029655.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/auslaendische_schuelerinnen_und_schueler_im_schuljahr_200708_029655.pdf) [26.05.09].

Statistik Austria (2008b). *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache im Schuljahr 2007/08* [online]. URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/static/schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_mit\\_nicht-deutscher\\_umgangssprache\\_im\\_schuljahr\\_029650.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/schuelerinnen_und_schueler_mit_nicht-deutscher_umgangssprache_im_schuljahr_029650.pdf) [26.05.09].

Strafgesetzbuch [online]. URL: [http://www.internet4jurists.at/gesetze/bg\\_stgb2008.htm](http://www.internet4jurists.at/gesetze/bg_stgb2008.htm) [25.04.2009].

Steiner, P. M. & Atzmüller, C. (2006). Experimentielle Vignettendesign in faktoriellen Surveys. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (1), 2006, 117–146.

Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen. Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & A. van Saltisch (Hrsg), *Lügen, Lästern, Leiden lassen, Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219) Stuttgart: Kohlhammer.

Strohmeier, D., Spiel, C. & Grading, P. (2008). Social relationship in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Development Psychology*, 5 (2), 262-285.

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

Wert, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer Verlag.

Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying. Elementary teachers`attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-34.

## **11. ANHANG**

## DREHPLAN

### 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 „Such dir Freunde und frag die!“,...).
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



# GENEHMIGUNG DES STADTSCHULRATES



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

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

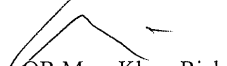
An der Befragung dürfen nur jene SchülerInnen mitwirken, von deren Erziehungsberechtigten die schriftliche Zustimmung vorliegt (Elternbrief).

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

Projekt „Verteidigen statt beleidigen“ Pykergasse

Einheit: Mittwoch, 7. 1. 2009 (1 Schulstunde)

Ziel: Vorstellung des Projekts und des Uni-Teams

| Std.      | Zeit | Methodische Hinweise und Arbeitsfragen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Form         | Arbeitsmittel | Ergebnis |
|-----------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------|----------|
| 1. Stunde | 5    | <b><u>Vorstellung</u></b><br>Die Projektleiter stellen sich der Klasse kurz vor und führen die Klasse an das Thema sowie die Ziele des Projekts heran. Sie teilen den Schülern Etiketten aus, worauf die Schüler ihren Namen schreiben und die Etiketten als Namensschilder verwenden.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | kollektiv    | Etiketten     |          |
|           | 20   | <b><u>„Netz-Spiel“</u></b><br>Es wird ein Sesselkreis gebildet. Ein Projektleiter hat ein Wollknäuel in der Hand und stellt sich noch einmal genau vor. Er hält den Anfang des Wollknäuels fest, dann wirft er das Wollknäuel zu einem Schüler/in. Dieser soll das Wollknäuel fangen und sich ebenfalls vorstellen, die Schnur festhalten und das Knäuel weiter werfen. Das Spiel dauert so lange bis alle Schüler/innen dran waren und ein Netz entstanden ist. Jeder soll bei diesem Spiel seinen Namen nennen, über seine Hobbys erzählen und besondere Charaktereigenschaften etc. nennen. Das fertige Netz wird anschließend auf den Boden gelegt und in der Gruppe besprochen. (Zusammenhalt, Gemeinschaft, Verbindung) | Sessel-kreis | Wollknäuel    | Netz     |

|  |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |             |                                                                                                                                            |                        |
|--|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
|  | 25 | <p><b>„Gemeinsamkeiten verbinden“</b></p> <p>Es werden 4 Gruppen gebildet (z. B. durchzählen). Jede Gruppe bekommt <math>\frac{1}{4}</math> eines Kreises, der wird wiederum nach der Anzahl der Gruppenmitglieder auseinander geschnitten. Jeder soll folgende Fragen beantworten und auf seinen „Teil“ die Antworten mit entsprechender Farbe schreiben: z. B.</p> <p><i>Welche Musik magst du am liebsten?</i></p> <p><i>Welche Comic-Figuren bevorzugst du?</i></p> <p><i>Welche Sportart betreibst du am liebsten?</i></p> <p><i>Welchen Lieblingsfilm hast du?</i></p> <p><i>Was tust du am liebsten in deiner Freizeit?</i></p> <p>Anschließend werden die Teile wieder auf einem großen Plakat zu einem ganzen Kreis zusammengefügt. Das Plakat wird zum Abschluss in der Klasse aufgehängt.</p> | Kleingruppe | Vorbereiteter Kreis, der in 4 Tortenstücke geteilt ist, Schere zum Auseinanderschneiden der Segmente, Stifte, Klebstoff, ein leeres Plakat | Plakat: „Tortenstücke“ |
|--|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|

2. Einheit: Freitag, 16.1.2009 (2 Schulstunden)

Ziel: Erarbeitung des Themas „Soziale Ausgrenzung“; Erarbeitung von „Handlungsoptionen- alternativen“

|           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                      |                      |                        |
|-----------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------|
| 2. Stunde | 5  | <p><b><u>Etiketten austeilen</u></b></p> <p>Die Etiketten werden ausgeteilt, jeder schreibt seinen Namen darauf und klebt sich die Etikette an. (Namensschild)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                      | Etiketten            |                        |
|           | 10 | <p><b><u>Inhalt der Tortenecken körperlich darstellen</u></b></p> <p>Die Kinder werden gefragt, wer sich erinnern kann, was sie das letzte Mal gemacht haben. (Gemeinsamkeiten machen stark!) Das Plakat mit den Gemeinsamkeiten wird in Erinnerung geholt und betrachtet. Dann wird der Inhalt der Tortenecken körperlich dargestellt. Z.B. „alle gehen zusammen, die die selbe Lieblingssportart haben?“ Es soll zum Ausdruck gebracht werden, dass jeder eine Gemeinsamkeit mit einem haben kann und man es oft gar nicht weiß. Die Kinder werden gefragt, was das Gegenteil von „Gemeinsamkeiten machen stark“ sein könnte. Dies ist die Überleitung zum Thema Gewalt.</p> | Kollektiv – dann bilden sich immer neue Gruppen (Gemeinsamkeitengr.) | Plakat: Tortenstücke | Gemeinsamkeitengruppen |

|           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                 |                                                                                                                                                        |                                                  |
|-----------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 3. Stunde | 35 | <p><b>Übungen zur Wahrnehmung</b></p> <p>Die Tische werden zu vier Tischgruppen zusammen geschoben. Die vier Kleingruppen werden durch das Ziehen von Bildern (schwarz-weiß) im A4-Format gebildet. Schüler/innen mit den gleichen Bildern gehen zusammen. Es handelt sich um Bilder mit unterschiedlichen Gewaltszenen.</p> <p>Folgende 3 Fragen stehen auf den Einzelblättern, sowie auf den Plakaten:</p> <p><b>Was passiert da gerade?</b></p> <p><b>Was können die Personen auf dem Bild sprechen?</b></p> <p><b>Wie fühlt sich die Person xy?</b> Die Person xy ist immer das Opfer. (Personen am Bild werden von links nach rechts nummeriert.)</p> <p><b>Instruktion 1:</b> Jedes Kind für sich, soll sich das Bild anschauen, die Fragen beantworten und dies auf dem Blatt notieren. (Name raufschreiben) <b>10 min</b></p> <p>Jede Gruppe bekommt ein Plakat mit demselben Bild (bunt), welches auf den A4-Blättern abgebildet ist und denselben Fragen. Jedes Kind soll es zuerst am Platz einzeln die Fragen bearbeiten und dann in der Gruppe.</p> <p><b>Instruktion 2:</b> „Tauscht eure Gedanken aus und findet gemeinsam passende Antworten auf die Fragen. Schreibt diese auf das Plakat. Jedes Gruppenmitglied soll etwas auf das Plakat schreiben.“ <b>20 min</b></p> <p>Die Plakate werden präsentiert. Ein Gruppenmitglied geht mit dem Plakat noch vorne und liest es vor. Die Plakate werden aufgehängt.</p> <p>Zum Schluss werden die Plakate von den Projektleitern noch einmal zusammengefasst und ein Merkblatt wird ausgeteilt. <b>10 min</b></p> | 4 Klein=gruppen | <p>A4-Blätter mit Bild (schwarz-weiß) - für jedes Kind eines</p> <p>4 Plakate mit Bild (bunt) – ein Plakat pro Gruppe</p> <p>Merkblatt: (für alle)</p> | Blätter und Plakate mit den beantworteten Fragen |
|           | 10 | <p><b>„Klatschen im Kreis“</b></p> <p>Alle stellen sich im Kreis auf. Alle schauen zu einem Projektleiter und versuchen gleichzeitig zu klatschen. Danach wird das Klatschen im Kreis möglichst schnell weitergeschickt.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Kreis           |                                                                                                                                                        | Gemeinschaft spüren, Auflockerung                |
|           |    | <p><b>„Jokerspiel“</b></p> <p>Falls mehr Zeit übrig bleiben sollte, wird ein Jokerspiel gewählt, z. B. die Jokergeschichte.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | kollektiv       |                                                                                                                                                        |                                                  |

|  |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |               |                                                                          |                                   |
|--|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
|  | 10 | <b><u>Handlungsoptionen aufschreiben</u></b><br>Folgende Frage wird an die gesamte Klasse gestellt: „Was kann man machen, damit sich die Person xy besser fühlt?“. Jedes Kind bekommt ein Blatt und ein Kärtchen und soll eine Handlungsoption draufschreiben. Danach werden die Kärtchen eingesammelt                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Gruppenarbeit | Kärtchen                                                                 | Viele Ideen auf Kärtchen          |
|  | 15 | <b><u>„Ampelspiel“</u></b><br>Die Projektleiter lesen die Handlungsoptionen vor und fragen die Schüler wie gut sie die Handlungsoptionen finden. Dazu bekommt jede/r Schüler/in eine grüne/gelbe/rote Karte. Jeder kann durch heben der jeweiligen Karte zum Ausdruck bringen, ob der die vorgelesene Handlungsoption gut/neutral/schlecht findet. Es gibt ein vorbereitetes Plakat mit den Ampelfarben und darauf werden die Kärtchen festgeklebt. Die Schüler/innen bekommen zum Abschluss des Spieles ein Merkblatt mit den wichtigsten Handlungsalternativen. Auf diese Handlungsalternativen soll unbedingt im Bewertungsgespräch davor eingegangen werden. | kollektiv     | für jedes Kind eine rote/gelbe/grüne Karte<br><br>Plakat mit Ampelfarben | Bewertete Handlungsoptionen       |
|  | 10 | <b><u>„Klatschen im Kreis“</u></b><br>Alle stellen sich im Kreis auf und die Klatschspiele werden noch einmal wiederholt. (gemeinsam klatschen; das Klatschen weiterschicken)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Kreis         |                                                                          | Gemeinschaft spüren, Auflockerung |
|  | 5  | <b><u>Feedback</u></b><br>Die Schüler geben das Feedback mit den Ampelkärtchen (grün – sehr gut, gelb – mittelmäßig, rot – nicht so gut). Wer mag darf sich auch verbal dazu äußern.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | kollektiv     | Ampelkarten                                                              | Rückmeldung                       |

3. Einheit: Mittwoch, 21. 1. 2009 (2 Schulstunden)

Ziel: Theaterpädagogik mit Elisabeth Krön als Unterstützung – Schüler/innen werden schrittweise zum Schauspielen hingeführt

|                  |   |                                                                                                                                             |       |  |                     |
|------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--|---------------------|
| <b>4. Stunde</b> | 5 | <b><u>„Klatschen im Kreis“</u></b><br>Alle stehen im Kreis. Es wird versucht gemeinsam zu klatschen und das Klatschen wird weitergeschickt. | Kreis |  | Gemeinschaft spüren |
|------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--|---------------------|

|  |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                        |  |                                                  |
|--|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--|--------------------------------------------------|
|  | 10 | <b><u>„Ich bin, ich bin, ich nehme“</u></b><br>Alle stehen im Kreis. Einer stellt sich in die Mitte und sagt z. B. „Ich bin eine Blume.“ Dann kommen zwei weitere Teilnehmer dazu. Einer sagt z.B. „Ich bin eine Vase.“ Der nächste sagt z.B. „Ich bin eine Gießkanne.“ Der erste Teilnehmer (hier die Blume) darf sich einen der beiden Gegenstände aussuchen und sagt z.B. „Ich nehme die Vase.“ Dann muss die Person, welche die Gießkanne darstellte mit der Blume in den Kreis zurückgehen und die Person, welche die Vase darstellte bleibt in der Mitte des Kreises und betont noch mal „Ich bin die Vase“. Zwei weitere Personen aus dem Kreis können sich wieder dazustellen... | Kreis                  |  | Standbilder                                      |
|  | 5  | <b><u>„3A und 3B herstellen“</u></b><br>Die gesamte Klasse soll versuchen sich in der Form der Zahl 3 hinzustellen. Dann versuchen die Schüler/innen dasselbe mit dem Buchstaben A bez. B. Nun sollen die Schüler sich in 2 Gruppen aufteilen und 3A oder 3B darstellen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | kollektiv<br>2 Gruppen |  | Standbilder                                      |
|  | 20 | <b><u>„Geräte bauen“</u></b><br>Beide Gruppen haben nun die Aufgabe ein Gerät zu bauen. (z.B. Staubsauger). Jede Gruppe führt es der anderen Gruppe vor. Danach überlegt sich jede Gruppe für die andere Gruppe ein Gerät, welches diese dann darstellen soll.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 2 Gruppen              |  | Standbilder mit Geräusch od. evt. kurze Bewegung |
|  | 10 | <b><u>Themenbild: „Urlaub“</u></b><br>Ein Teil der Klasse ist nun die Bühne. Das Thema Urlaub wird vorgegeben. Ein Teilnehmer beginnt und stellt sich z. B. als Liegestuhl auf die Bühne. Der Teilnehmer spricht: „Ich bin ein Liegestuhl“. Spontan können immer mehr Personen sich etwas ausdenken und sich auf die Bühne stellen. Die Personen bewegen sich nicht. Ist das Themenbild fertig, kommt der Spielleiter und fragt jeden Gegenstand wie er sich gerade fühlt bez. was er gerade denkt.                                                                                                                                                                                      | kollektiv              |  | Standbild mit Sprache                            |

|           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |           |                                                        |                                 |
|-----------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 5. Stunde | 25 | <b><u>Plakatszenen üben</u></b><br>Die Schüler/innen sollen wieder in die ursprünglichen vier Gruppen zusammengehen und nehmen sich ihr Plakat mit dem Bild. Die Aufgabe lautet nun diese Szene nachzuspielen. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass einige der Gruppe auch Zuschauer spielen sollen. Die Gruppe überlegt sich auch wie die Zuschauer eingreifen können, damit ein positives Ende der Szene entsteht. Dies wird danach geübt. Bei dieser Übung bewegen und sprechen die Schüler/innen als Schauspieler. | 4 Gruppen | Plakate mit Bilder<br>Plakat mit Handlungsalternativen | Szenen mit Bewegung und Sprache |
|-----------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------|---------------------------------|

|  |    |                                                                                                                                                                                                                                                     |           |        |                                 |
|--|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|---------------------------------|
|  | 15 | <b><u>Plakatszenen vorspielen</u></b><br>Jede Gruppe darf den anderen seine Szene vorspielen. Danach gut ausschütteln und abklopfen um ganz aus der Rolle zu schlüpfen.                                                                             | kollektiv |        | Szenen mit Bewegung und Sprache |
|  | 5  | <b><u>„Klatschen im Kreis“</u></b><br>Wir beenden diese Einheit mit dem Spiel „Klatschen im Kreis“, welches den Schülern/innen schon von den vorhergehenden Einheiten bekannt ist.                                                                  | Kreis     |        | Gemeinschaft spüren             |
|  | 5  | <b><u>Feedback</u></b><br>Zum Abschluss werden drei Zeichen auf die Tafel gemalt – ein Plus, eine Wellenlinie und ein Minus. Die Schüler stellen sich zu diesen Symbolen. Wer mag darf auch sagen, warum sie sich für das Symbol entschieden haben. | kollektiv | Kreide | Rückmeldung                     |

Am 26. Jänner 2009 findet der Drehtag für die Videovignetten in der Schule mit einem professionellen Kamerateam statt.  
Im März werden die kurzen Filme für Schüler und Eltern in der Schule präsentiert.

## MAIL AN LEHRERINNEN

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer !

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 ([www.gemeinsam-gegen-gewalt.at](http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at)).

Im Rahmen dieser Initiative führt die Universität Wien eine wissenschaftliche Studie durch zum Thema **soziale Ausgrenzung in der Schule mit Lehrerinnen und Lehrern, die Schülerinnen und Schüler der 5. bis 8. Schulstufe unterrichten**.

Wir interessieren uns für Ihre Einschätzung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern bei sozialem Ausschluss.

Die Teilnahme an der Studie wird in etwa 10 Minuten dauern. Die Untersuchung ist anonym und die gewonnenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Der Onlinefragebogen kann bis zum **18.05.2009** bearbeitet werden.

Wenn Sie folgenden Link anklicken, kommen Sie direkt zum Fragebogen:

<http://...>

Das Passwort für den Fragebogens lautet: **Schule**.

Wie freuen uns, wenn Sie diese Mail an Kolleginnen und Kollegen weiter leiten!

Falls Sie Fragen zum Onlinefragebogen oder zur Studie haben, können Sie sich sehr gerne an uns per Mail wenden: [sozialer.ausschluss@gmail.com](mailto:sozialer.ausschluss@gmail.com).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Dr. Dagmar Strohmeier, Sandra Neussl und Isabella Sengseis  
Universität Wien, Fakultät für Psychologie

## VIDEOVIGNETTE: ALLGEMEINER TEIL

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Online-Studie. Wir interessieren uns in dieser Studie für Ihre Einschätzung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern bei sozialem Ausschluss. Es wird Ihnen ein kurzes Video zu sozialem Ausschluss gezeigt. Danach werden Sie um Ihre Einschätzungen gebeten.

Die Teilnahme an dieser Online-Studie ist völlig anonym. Ihre Angaben werden auf einem Sicherheitsserver gespeichert und sind ausschließlich den Untersuchungsleiterinnen zugänglich. Ihre Mitarbeit wird etwa 10 bis 15 Minuten in Anspruch nehmen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, wir sind an Ihrer persönlichen Einschätzung interessiert.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit!

Dr. Dagmar Strohmeier, Sandra Neussl & Isabella Sengseis

Bitte geben Sie Ihr Passwort ein, um zu der Befragung weitergeleitet zu werden:

Passwort:

**Bitte beantworten Sie einige Fragen zu Ihrer Person:**

**Ihr Geschlecht:**

Frau ☐ Mann ☐

**Ihr Alter:**

☐ 21-30 Jahre ☐ 31-40 Jahre ☐ 41-50 Jahre ☐ 51-60 Jahre ☐ 60 Jahre und älter

**Ihre Berufserfahrung als Lehrerin/ Lehrer:**

☐ 0-5 Jahre ☐ 6-10 Jahre ☐ 11-15 Jahre ☐ 16-20 Jahre ☐ 21-25 Jahre ☐ mehr als 25 Jahre

**Wo haben Sie Ihr Lehramtsstudium absolviert?**

- ☐ an einer Universität  
☐ an einer Pädagogischen Akademie (jetzt PH)

**Wo unterrichten Sie derzeit?**

- an einer Hauptschule  
an einem Gymnasium  
an einer Kooperativen Mittelschule  
an einer anderen Schule, nämlich: \_\_\_\_\_

**In welchem Bundesland unterrichten Sie?**

- Wien  
Niederösterreich  
Burgenland  
Oberösterreich  
Salzburg  
Steiermark  
Kärnten  
Tirol  
Vorarlberg

**Sie werden nun einen kurzen Film einer Pausensituation sehen.**

**VIDEOCLIP**

Dauer ca. 60 Sekunden.

VIDEOVERSION: JUNGENVERSION (mit Kodierung)

**Stellen Sie sich vor, Sie haben Gangaufsicht und beobachten diese Situation.**

**Geben Sie für die folgenden Verhaltensmöglichkeiten an, wie wahrscheinlich Sie diese ausführen würden?**

**BLOCK 1 mit Überschrift: Was würden Sie in so einer Situation tun?**

|                                                                                                                                              | Das würde ich auf jeden Fall tun<br><b>1</b> | Das würde ich wahrscheinlich tun<br><b>2</b> | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun<br><b>3</b> | Das würde ich auf keinen Fall tun<br><b>4</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>V7</b> Ich greife nicht ein.                                                                                                              | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V8</b> Ich ignoriere die Situation.                                                                                                       | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V9</b> Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst, das Problem zu lösen.                                                       | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V10</b> Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.                                                                                  | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V11</b> Ich greife jetzt nicht ein und beobachte den ausgeschlossenen Jungen weiter.                                                      | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V12</b> Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Jungen später mit, dass es dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll. | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V13</b> Ich greife jetzt nicht ein und ermutige den ausgeschlossenen Jungen später, gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten.          | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V14</b> Ich greife jetzt nicht ein und ermutige den ausgeschlossenen Jungen später, sich neue Freunde zu suchen.                          | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V15</b> Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                              | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V16</b> Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe später mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                           | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V17</b> Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann.                        | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V18</b> Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                            | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V19</b> Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern.                        | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |

|                                                                                                                                                    |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| <b>V20</b> Ich greife nicht ein, bespreche die Situation aber mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V21</b> Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V22</b> Ich lenke den ausgeschlossenen Jungen ab und bitte ihn eine Aufgabe für mich zu erledigen.                                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V23</b> Ich gehe zum ausgeschlossenen Jungen und unterhalte mich mit ihm.                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V24</b> Ich bitte den ausgeschlossenen Jungen zu mir zu kommen und ermutige ihn, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V25</b> Ich bitte den ausgeschlossenen Jungen zu mir zu kommen und sage ihm, dass er sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen nehmen soll. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V26</b> Ich versuche den ausgeschlossenen Jungen in eine andere Gruppe zu integrieren.                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V27</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch den ausgeschlossenen Jungen in die Gruppe einzubinden.                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V28</b> Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V29</b> Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V30</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V31</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V32</b> Ich greife sofort ein und führe ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V33</b> Ich informiere sofort die Eltern.                                                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V34</b> Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V35</b> Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 |

**V36** Sonstiges Verhalten, nämlich: \_\_\_\_\_

**BLOCK 2 mit Überschrift: Wie schätzen Sie ein solche Situation ein?**

|                                                                                                                        | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>V37</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich zu handeln.                                               | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V38</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für den ausgeschlossenen Jungen.                          | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V39</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die von mir beaufsichtigten Schülerinnen und Schüler. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V40</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die Karten spielende Gruppe.                          | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V41</b> Ich denke, der Junge wurde unabsichtlich ausgeschlossen.                                                    | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V42</b> Meiner Meinung nach ist die Situation ernst.                                                                | 1            | 2           | 3           | 4            |

**BLOCK 3 mit Überschrift: Wie schätzen Sie ein solche Situation ein?**

|                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>V43</b> Wie glauben Sie, fühlt sich der ausgeschlossene Junge? |            |
|                                                                   | 1 Gut      |
|                                                                   | 2 Schlecht |
|                                                                   | 3 Neutral  |

|                                                                                    | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>V44</b> Ich kann nachvollziehen, warum sich der ausgeschlossene Junge so fühlt. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V45</b> Wenn ich den ausgeschlossenen Jungen sehe, habe ich Mitleid.            | 1            | 2           | 3           | 4            |

**BLOCK 4 mit Überschrift: Wie gut können Sie im Allgemeinen mit schwierigen Situationen umgehen?**

|                                                                                                                                    | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>V 46</b> Ich bin mit sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in Kontakt treten kann, wenn ich mich darum bemühe. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V 47</b> Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.                         | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V 48</b> Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.       | 1            | 2           | 3           | 4            |

|                                                                                                                                |          |          |          |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| <b>V 49</b> Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.    | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 50</b> Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.      | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 51</b> Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht noch gut auf die Schüler eingehen.           | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 52</b> Ich bin sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere. | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 53</b> Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.                                                     | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 54</b> Ich kann innovative Ideen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.                                         | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |

### **BLOCK 5 ohne Überschrift**

|                                                                             |        |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|
| V55 Haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet? |        |
|                                                                             | 2 Nein |
|                                                                             | 1 Ja   |

**FILTER:** Wenn Ja, (wenn angekreuzt den Wert 1, ansonsten 2.)

|   |                                                                                                         |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | V56 In meiner eigenen Schulzeit habe ich dies beobachtet.                                               |
| 1 | V57 In meiner eigenen Schulzeit wurde ich ausgeschlossen.                                               |
| 1 | V58 In meiner eigenen Schulzeit habe ich andere ausgeschlossen.                                         |
| 1 | V59 Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei Schüler und Schülerinnen beobachtet. |
| 1 | V60 Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei KollegInnen beobachtet.              |
| 1 | V61 Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft wurde ich selbst von KollegInnen ausgeschlossen.             |
| 1 | V62 Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft habe ich selbst KollegInnen ausgeschlossen.                  |

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

VIDEOVIGNETTE: MÄDCHENVERSION (mit Kodierung)

**Stellen Sie sich vor, Sie haben Gangaufsicht und beobachten diese Situation.  
Geben Sie für die folgenden Verhaltensmöglichkeiten an, wie wahrscheinlich Sie diese ausführen würden?**

**BLOCK 1: Was würden Sie in so einer Situation tun?**

|                                                                                                                                               | Das würde ich auf jeden Fall tun<br><b>1</b> | Das würde ich wahrscheinlich tun<br><b>2</b> | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun<br><b>3</b> | Das würde ich auf keinen Fall tun<br><b>4</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>V7</b> Ich greife nicht ein.                                                                                                               | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V8</b> Ich ignoriere die Situation.                                                                                                        | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V9</b> Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst, das Problem zu lösen.                                                        | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V10</b> Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.                                                                                   | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V11</b> Ich greife jetzt nicht ein und beobachte das ausgeschlossene Mädchen weiter.                                                       | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V12</b> Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Mädchen später mit, dass es dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll. | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V13</b> Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Mädchen später, gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten.           | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V14</b> Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Mädchen später, sich neue Freunde zu suchen.                           | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V15</b> Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                               | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V16</b> Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe später mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                            | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V17</b> Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann.                         | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V18</b> Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                             | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |
| <b>V19</b> Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern.                         | <b>1</b>                                     | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                           | <b>4</b>                                      |

|                                                                                                                                                     |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| <b>V20</b> Ich greife nicht ein, bespreche die Situation aber mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V21</b> Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V22</b> Ich lenke das ausgeschlossene Mädchen ab und bitte sie eine Aufgabe für mich zu erledigen.                                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V23</b> Ich gehe zum ausgeschlossenen Mädchen und unterhalte mich mit ihr.                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V24</b> Ich bitte das ausgeschlossene Mädchen zu mir zu kommen und ermutige sie, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V25</b> Ich bitte das ausgeschlossene Mädchen zu mir zu kommen und sage ihr, dass sie sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen nehmen soll. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V26</b> Ich versuche das ausgeschlossene Mädchen in eine andere Gruppe zu integrieren.                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V27</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch das ausgeschlossene Mädchen in die Gruppe einzubinden.                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V28</b> Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V29</b> Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V30</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V31</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V32</b> Ich greife sofort ein und führe ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V33</b> Ich informiere sofort die Eltern.                                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V34</b> Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V35</b> Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 |

**V36** Sonstiges Verhalten, nämlich: \_\_\_\_\_

**BLOCK 2 mit Überschrift: Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?**

|                                                                                                                        | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>V37</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich zu handeln.                                               | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V38</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für das ausgeschlossene Mädchen.                          | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V39</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die von mir beaufsichtigten Schülerinnen und Schüler. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V40</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die Karten spielende Gruppe.                          | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V41</b> Ich denke, das Mädchen wurde unabsichtlich ausgeschlossen.                                                  | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V42</b> Meiner Meinung nach ist die Situation ernst.                                                                | 1            | 2           | 3           | 4            |

**BLOCK 3 mit Überschrift: Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?**

|                                                              |          |
|--------------------------------------------------------------|----------|
| V43 Wie glauben Sie, fühlt sich das ausgeschlossene Mädchen? |          |
| 1                                                            | Gut      |
| 2                                                            | Schlecht |
| 3                                                            | Neutral  |

|                                                                                      | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>V44</b> Ich kann nachvollziehen, warum sich das ausgeschlossene Mädchen so fühlt. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V45</b> Wenn ich das ausgeschlossene Mädchen sehe, habe ich Mitleid.              | 1            | 2           | 3           | 4            |

**BLOCK 4 mit Überschrift: Wie gut können Sie im Allgemeinen mit schwierigen Situationen umgehen?**

|                                                                                                                                    | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>V 46</b> Ich bin mit sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in Kontakt treten kann, wenn ich mich darum bemühe. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V 47</b> Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.                         | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V 48</b> Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.       | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V 49</b> Ich bin mir sicher, dass ich mich in                                                                                   | 1            | 2           | 3           | 4            |

|                                                                                                                                |          |          |          |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.                                                     |          |          |          |          |
| <b>V 50</b> Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.      | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 51</b> Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht noch gut auf die Schüler eingehen.           | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 52</b> Ich bin sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere. | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 53</b> Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.                                                     | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V 54</b> Ich kann innovative Ideen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.                                         | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |

### **BLOCK 5 ohne Überschrift**

|                                                                             |        |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|
| V55 Haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet? |        |
|                                                                             | 2 Nein |
|                                                                             | 1 Ja   |

**FILTER:** Wenn Ja, (wenn angekreuzt den Wert 1, ansonsten 2.)

|   |                                                                                                         |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | V56 In meiner eigenen Schulzeit habe ich dies beobachtet.                                               |
| 1 | V57 In meiner eigenen Schulzeit wurde ich ausgeschlossen.                                               |
| 1 | V58 In meiner eigenen Schulzeit habe ich andere ausgeschlossen.                                         |
| 1 | V59 Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei Schüler und Schülerinnen beobachtet. |
| 1 | V60 Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei KollegInnen beobachtet.              |
| 1 | V61 Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft wurde ich selbst von KollegInnen ausgeschlossen.             |
| 1 | V62 Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft habe ich selbst KollegInnen ausgeschlossen.                  |

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

## ANLEITUNG ZUR ERSTELLUNG DER VIDEOVIGNETTE FÜR EINEN PROGRAMMIERER

### **Lehrerfragebogen**

#### Untersuchungsablauf:

Die Lehrerinnen und Lehrer bekommen einen Fragebogen. In diesem ist ein kurzes Video (Videovignette „Sozialer Ausschluss“) integriert.

Der Link soll per Mail an verschiedene Adressen versendet werden, in erster Linie an Privatpersonen. Deshalb wäre es gut, wenn der Link an einem Computer mehrfach geöffnet und auch zu gleichen Zeit an mehreren Computer geöffnet werden kann. Auch bei weitergeleiteten Mails, soll der Link aktiv sein.

Optimal sollte der Link auf möglichst allen Browsern laufen.

Der Link sollte zwei Tage nach der Freischaltung aktiv sein, für zwei Wochen. Alle Versuchsbedingungen sollen abgespeichert werden.

Geplant ist, dass etwa 120 bis 160 Lehrerinnen und Lehrer den Fragebogen beantworten. Eine genaue Angabe der TeilnehmerInnen ist jedoch schwer voraus zu sehen.

Ein Zugangscode ist erforderlich, der für alle TeilnehmerInnen derselbe Code ist: Schule

#### Design:

Es gibt zwei Versionen:

Eine Mädchenversion (Mädchenfilm und Mädchenfragebogen) und eine Jungenversion (Jungenfilm und Jungenfragebogen).

Zwei Filme:

Einen Mädchenfilm (sie\_ohneBy) und einen Jungenfilm (er\_ohneBy).

Zwei Fragebögen:

Einen Mädchenfragebogen, der gehört zum Mädchenfilm.

Einen Jungenfragebogen, der gehört zum Jungenfilm.

Die Versionen sollen abwechselnd vorgegeben werden, d.h. Mädchenversion, dann Bubenversion, dann wieder Mädchenversion, usw.

Insgesamt soll gleich häufig die Jungen- und die Mädchenversion bearbeitet werden.

Bei der Buben und Mädchenversion sind nach dem Teil, der für beide gleiche ist, und dem Video die Fragen in insgesamt 5 Blöcke unterteilt. Die Vorgabe der Items in den Blöcken 1, 2 und 4 sollen zufällig variieren bzw. vorgegeben werden.

Auch bei Block 5 sollen die “ wenn Ja“ Items zufällig variieren.

Die Überschrift eines Blockes soll bei allen Seiten angezeigt werden, bei welchem Fragen zu diesem Block vorgegeben werden. Die Blockbezeichnungen sollen nicht im Fragebogen aufscheinen, sie dienen nur zur Übersicht.

### **Herausforderungen beim Anlegen des Fragebogens sind hier:**

#### **Integration des Videos**

#### **Alternierende Reihenfolge der einzelnen Fragen in den Blöcken.**

#### Infos zum folgenden Fragebogen:

Rote Ziffern = Kodierungen      schon bei Erstellung des Unipark-Fragebogens so vornehmen, wie angegeben

V= Variable      wenn möglich Variablen so nummerieren und bezeichnen wie angegeben

**FRAGEBOGEN:**  
**GEMEINSAM BEGINN FÜR MÄDCHEN- UND JUNGENVERSION**

SEITE 1: Mädchen- und Jungenversion  
Uni Wien Logo  
Fakultät für Psychologie

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Online-Studie. Wir interessieren uns in dieser Studie für Ihre Einschätzung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern bei sozialem Ausschluss. Es wird Ihnen ein kurzes Video zu sozialem Ausschluss gezeigt. Danach werden Sie um Ihre Einschätzungen gebeten.

Die Teilnahme an dieser Online-Studie ist völlig anonym. Ihre Angaben werden auf einem Sicherheitsserver gespeichert und sind ausschließlich den Untersuchungsleiterinnen zugänglich. Ihre Mitarbeit wird etwa 10 bis 15 Minuten in Anspruch nehmen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, wir sind an Ihrer persönlichen Einschätzung interessiert.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit!

Dr. Dagmar Strohmeier, Sandra Neussl & Isabella Sengseis

Bitte geben Sie Ihr Passwort ein, um zu der Befragung weitergeleitet zu werden:

Passwort: HIER MÜSSEN DIE TEILNEHMER DEN CODE „Schule“ EINGEBEN, UM WEITER ZU KOMMEN.

SEITE 2: Mädchen- und Jungenversion

Wenn es zu viele Fragen für eine Seite sind, können sie auf zwei Seiten aufgeteilt werden – die Reihenfolge soll aber beibehalten werden.

**Bitte beantworten Sie einige Fragen zu Ihrer Person:**

**Variable (V) 1 Ihr Geschlecht:**

Frau ☐ Mann ☐  
1 2

**V 2 Ihr Alter:**

☐ 21-30 Jahre ☐ 31-40 Jahre ☐ 41-50 Jahre ☐ 51-60 Jahre ☐ 60 Jahre und älter  
1 2 3 4 5

**V 3 Ihre Berufserfahrung als Lehrerin/ Lehrer:**

☐ 0-5 Jahre ☐ 6-10 Jahre ☐ 11-15 Jahre ☐ 16-20 Jahre ☐ 21-25 Jahre ☐ mehr als 25 Jahre  
1 2 3 4 5 6

**V 4 Wo haben Sie Ihr Lehramtsstudium absolviert?**

1 ☐ an einer Universität  
2 ☐ an einer Pädagogischen Akademie (jetzt PH)

**V 5 Wo unterrichten Sie derzeit?**

1 an einer Hauptschule  
2 an einem Gymnasium  
3 an einer Kooperativen Mittelschule  
4 an einer anderen Schule, nämlich: \_\_\_\_\_

**V 6 In welchem Bundesland unterrichten Sie?**

- 1 Wien
- 2 Niederösterreich
- 3 Burgenland
- 4 Oberösterreich
- 5 Salzburg
- 6 Steiermark
- 7 Kärnten
- 8 Tirol
- 9 Vorarlberg

**JUNGENVERSION**

SEITE 1.

**Sie werden nun einen kurzen Film einer Pausensituation sehen.**



SEITE 2 und 3 umfassen den **BLOCK 1 mit Überschrift: Was würden Sie in so einer Situation tun?**, die auf jeder Seite dieses Blockes stehen soll.

**Seite 2: Folgende Anleitung soll zu Beginn stehen:**

**Stellen Sie sich vor, Sie haben Gangaufsicht und beobachten diese Situation.**

**Geben Sie für die folgenden Verhaltensmöglichkeiten an, wie wahrscheinlich Sie diese ausführen würden?**

**Seite 2 und 3**

**Die einzelnen Items V7 und V 35 sollen dann nach der Anleitung in zufälliger Reihenfolge auf dieser und der nächsten Seite (wenn erforderlich einer weiteren Seite) vorgegeben werden. Die letzte Frage dieses Blockes sollte V 36 sein.**

|  |                                              |                                              |                                                    |                                               |
|--|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
|  | Das würde ich auf jeden Fall tun<br><b>1</b> | Das würde ich wahrscheinlich tun<br><b>2</b> | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun<br><b>3</b> | Das würde ich auf keinen Fall tun<br><b>4</b> |
|--|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|

|                                                                                                                                              |          |          |          |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| <b>V7</b> Ich greife nicht ein.                                                                                                              | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V8</b> Ich ignoriere die Situation.                                                                                                       | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V9</b> Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst, das Problem zu lösen.                                                       | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V10</b> Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.                                                                                  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V11</b> Ich greife jetzt nicht ein und beobachte den ausgeschlossenen Jungen weiter.                                                      | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V12</b> Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Jungen später mit, dass es dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll. | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V13</b> Ich greife jetzt nicht ein und ermutige den ausgeschlossenen Jungen später, gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten.          | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V14</b> Ich greife jetzt nicht ein und ermutige den ausgeschlossenen Jungen später, sich neue Freunde zu suchen.                          | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V15</b> Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                              | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V16</b> Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe später mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                           | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V17</b> Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann.                        | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V18</b> Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                            | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V19</b> Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern.                        | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V20</b> Ich greife nicht ein, bespreche die Situation aber mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                 | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V21</b> Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.                                                                         | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V22</b> Ich lenke den ausgeschlossenen Jungen ab und bitte ihn eine Aufgabe für mich zu erledigen.                                        | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V23</b> Ich gehe zum ausgeschlossenen Jungen und unterhalte mich mit ihm.                                                                 | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>V24</b> Ich bitte den ausgeschlossenen Jungen zu mir zu kommen und ermutige ihn, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.            | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |

|                                                                                                                                                    |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| <b>V25</b> Ich bitte den ausgeschlossenen Jungen zu mir zu kommen und sage ihm, dass er sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen nehmen soll. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V26</b> Ich versuche den ausgeschlossenen Jungen in eine andere Gruppe zu integrieren.                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V27</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch den ausgeschlossenen Jungen in die Gruppe einzubinden.                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V28</b> Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V29</b> Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V30</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V31</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V32</b> Ich greife sofort ein und führe ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V33</b> Ich informiere sofort die Eltern.                                                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V34</b> Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V35</b> Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 |

**V36** Sonstiges Verhalten, nämlich: \_\_\_\_\_

**SEITE 4 - BLOCK 2 mit Überschrift: Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?**

Die Items sollen in zufälliger Reihenfolge vorgegeben werden.

|                                                                                                                        | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>V37</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich zu handeln.                                               | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V38</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für den ausgeschlossenen Jungen.                          | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V39</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die von mir beaufsichtigten Schülerinnen und Schüler. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V40</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die Karten spielende Gruppe.                          | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V41</b> Ich denke, der Junge wurde unabsichtlich ausgeschlossen.                                                    | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V42</b> Meiner Meinung nach ist die Situation ernst.                                                                | 1            | 2           | 3           | 4            |

SEITE 5 -**BLOCK 3 mit Überschrift: Wie schätzen Sie ein solche Situation ein?**

|                                                            |                                     |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| V43 Wie glauben Sie, fühlt sich der ausgeschlossene Junge? |                                     |
|                                                            | 1 <input type="checkbox"/> Gut      |
|                                                            | 2 <input type="checkbox"/> Schlecht |
|                                                            | 3 <input type="checkbox"/> Neutral  |

|                                                                             | stimmt<br>nicht | stimmt<br>kaum | stimmt<br>eher | stimmt<br>genau |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| V44 Ich kann nachvollziehen, warum sich der ausgeschlossene Junge so fühlt. | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V45 Wenn ich den ausgeschlossenen Jungen sehe, habe ich Mitleid.            | 1               | 2              | 3              | 4               |

SEITE 6 – **BLOCK 4 mit Überschrift: Wie gut können Sie im Allgemeinen mit schwierigen Situationen umgehen?**

Die Items sollen in zufälliger Reihenfolge vorgegeben werden.

Diese Seite ist bei der Jungen- und Mädchenversion identisch!

|                                                                                                                             | stimmt<br>nicht | stimmt<br>kaum | stimmt<br>eher | stimmt<br>genau |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| V 46 Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in Kontakt treten kann, wenn ich mich darum bemühe. | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V 47 Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.                         | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V 48 Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.       | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V 49 Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.        | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V 50 Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.          | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V 51 Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht noch gut auf die Schüler eingehen.               | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V 52 Ich bin sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.     | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V 53 Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.                                                         | 1               | 2              | 3              | 4               |
| V 54 Ich kann innovative Ideen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.                                             | 1               | 2              | 3              | 4               |

SEITE 7 -**BLOCK 5 ohne Überschrift**

Diese Seite ist bei der Jungen- und Mädchenversion identisch!

|                                                                             |        |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|
| V55 Haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet? |        |
|                                                                             | 2 Nein |
|                                                                             | 1 Ja   |

FILTER: Wenn Ja, (wenn angekreuzt den Wert 1, ansonsten 2.)

Die Items „Wenn Ja“ (V 56 bis V62) sollen in zufälliger Reihenfolge vorgegeben werden.

|   |                                                                                                         |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | V56 In meiner eigenen Schulzeit habe ich dies beobachtet.                                               |
| 1 | V57 In meiner eigenen Schulzeit wurde ich ausgeschlossen.                                               |
| 1 | V58 In meiner eigenen Schulzeit habe ich andere ausgeschlossen.                                         |
| 1 | V59 Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei Schüler und Schülerinnen beobachtet. |
| 1 | V60 Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei KollegInnen beobachtet.              |
| 1 | V61 Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft wurde ich selbst von KollegInnen ausgeschlossen.             |
| 1 | V62 Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft habe ich selbst KollegInnen ausgeschlossen.                  |

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

MÄDCHENVERSION

SEITE 1.

**Sie werden nun einen kurzen Film einer Pausensituation sehen.**

**F**

**VIDEOCLIP**  
**Video Clip einfügen**  
**ilm: Sie\_ohneBy**

Drücke auf ► (Play)

SEITE 2 und 3 umfassen den **BLOCK 1 mit Überschrift: Was würden Sie in so einer Situation tun?**, die auf jeder Seite dieses Blockes stehen soll.

**Seite 2: Folgende Anleitung soll zu Beginn stehen:**

**Stellen Sie sich vor, Sie haben Gangaufsicht und beobachten diese Situation.**

**Geben Sie für die folgenden Verhaltensmöglichkeiten an, wie wahrscheinlich Sie diese ausführen würden?**

**Seite 2 und 3**

**Die einzelnen Items V7 und V 35 sollen dann nach der Anleitung in zufälliger Reihenfolge auf dieser und der nächsten Seite (wenn erforderlich einer weiteren Seite) vorgegeben werden. Die letzte Frage dieses Blockes soll V 36 sein.**

|                                                                                                                                               | Das würde ich auf jeden Fall tun<br>1 | Das würde ich wahrscheinlich tun<br>2 | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun<br>3 | Das würde ich auf keinen Fall tun<br>4 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>V7</b> Ich greife nicht ein.                                                                                                               | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V8</b> Ich ignoriere die Situation.                                                                                                        | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V9</b> Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst, das Problem zu lösen.                                                        | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V10</b> Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.                                                                                   | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V11</b> Ich greife jetzt nicht ein und beobachte das ausgeschlossene Mädchen weiter.                                                       | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V12</b> Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Mädchen später mit, dass es dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll. | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V13</b> Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Mädchen später, gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten.           | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V14</b> Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Mädchen später, sich neue Freunde zu suchen.                           | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V15</b> Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                               | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V16</b> Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe später mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                            | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V17</b> Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann.                         | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V18</b> Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                             | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V19</b> Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern.                         | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V20</b> Ich greife nicht ein, bespreche die Situation aber mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                  | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V21</b> Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.                                                                          | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V22</b> Ich lenke das ausgeschlossene Mädchen ab und bitte sie eine Aufgabe für mich zu erledigen.                                         | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V23</b> Ich gehe zum ausgeschlossenen Mädchen und unterhalte mich mit ihr.                                                                 | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |
| <b>V24</b> Ich bitte das ausgeschlossene Mädchen zu mir zu kommen und                                                                         | 1                                     | 2                                     | 3                                           | 4                                      |

|                                                                                                                                                     |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| ermutige sie, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.                                                                                         |   |   |   |   |
| <b>V25</b> Ich bitte das ausgeschlossene Mädchen zu mir zu kommen und sage ihr, dass sie sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen nehmen soll. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V26</b> Ich versuche das ausgeschlossene Mädchen in eine andere Gruppe zu integrieren.                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V27</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch das ausgeschlossene Mädchen in die Gruppe einzubinden.                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V28</b> Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V29</b> Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V30</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V31</b> Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V32</b> Ich greife sofort ein und führe ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V33</b> Ich informiere sofort die Eltern.                                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V34</b> Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>V35</b> Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 |

**V36** Sonstiges Verhalten, nämlich: \_\_\_\_\_

#### SEITE 4 - **BLOCK 2 mit Überschrift: Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?**

Die Items sollen in zufälliger Reihenfolge vorgegeben werden.

|                                                                                                                       | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>V37</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich zu handeln.                                              | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V38</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für das ausgeschlossene Mädchen.                         | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V39</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die von mir beaufsichtigen Schülerinnen und Schüler. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V40</b> Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die Karten spielende Gruppe.                         | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V41</b> Ich denke, das Mädchen wurde unabsichtlich ausgeschlossen.                                                 | 1            | 2           | 3           | 4            |
| <b>V42</b> Meiner Meinung nach ist die Situation ernst.                                                               | 1            | 2           | 3           | 4            |

**SEITE 5 -BLOCK 3 mit Überschrift: Wie schätzen Sie ein solche Situation ein?**

|                                                              |                                     |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| V43 Wie glauben Sie, fühlt sich das ausgeschlossene Mädchen? |                                     |
|                                                              | 1 <input type="checkbox"/> Gut      |
|                                                              | 2 <input type="checkbox"/> Schlecht |
|                                                              | 3 <input type="checkbox"/> Neutral  |

|                                                                               | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| V44 Ich kann nachvollziehen, warum sich das ausgeschlossene Mädchen so fühlt. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V45 Wenn ich das ausgeschlossene Mädchen sehe, habe ich Mitleid.              | 1            | 2           | 3           | 4            |

**SEITE 6 – BLOCK 4 mit Überschrift: Wie gut können Sie im Allgemeinen mit schwierigen Situationen umgehen?**

Die Items sollen in zufälliger Reihenfolge vorgegeben werden.

Diese Seite ist bei der Jungen- und Mädchenversion identisch!

|                                                                                                                             | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| V 46 Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in Kontakt treten kann, wenn ich mich darum bemühe. | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V 47 Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.                         | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V 48 Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.       | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V 49 Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.        | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V 50 Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.          | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V 51 Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht noch gut auf die Schüler eingehen.               | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V 52 Ich bin sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.     | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V 53 Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.                                                         | 1            | 2           | 3           | 4            |
| V 54 Ich kann innovative Ideen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.                                             | 1            | 2           | 3           | 4            |

**SEITE 7 -BLOCK 5 ohne Überschrift**

Diese Seite ist bei der Jungen- und Mädchenversion identisch!

|                                                                             |        |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|
| V55 Haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet? |        |
|                                                                             | 2 Nein |
|                                                                             | 1 Ja   |

FILTER: Wenn Ja, (wenn angekreuzt den Wert 1, ansonsten 2.)

Die Items „Wenn Ja“ (V 56 bis V62) sollen in zufälliger Reihenfolge vorgegeben werden.

|   |                                                                                                         |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | V56 In meiner eigenen Schulzeit habe ich dies beobachtet.                                               |
| 1 | V57 In meiner eigenen Schulzeit wurde ich ausgeschlossen.                                               |
| 1 | V58 In meiner eigenen Schulzeit habe ich andere ausgeschlossen.                                         |
| 1 | V59 Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei Schüler und Schülerinnen beobachtet. |
| 1 | V60 Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei KollegInnen beobachtet.              |
| 1 | V61 Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft wurde ich selbst von KollegInnen ausgeschlossen.             |
| 1 | V62 Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft habe ich selbst KollegInnen ausgeschlossen.                  |

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

## REALISIERTE VIDEOVIGNETTE – AUSZÜGE AUS DEM ERHEBUNGSINSTRUMENT

Bitte beantworten Sie einige Fragen zu Ihrer Person:

Ihr Geschlecht:

- ☐ Frau ☐ Mann

Ihr Alter:

- ☐ 21-30 Jahre ☐ 31-40 Jahre ☐ 41-50 Jahre ☐ 51-60 Jahre ☐ 61 Jahre und älter

Ihre Berufserfahrung als Lehrerin/ Lehrer:

- ☐ 0-5 Jahre ☐ 6-10 Jahre ☐ 11-15 Jahre ☐ 16-20 Jahre ☐ 21-25 Jahre ☐ mehr als 25 Jahre

Wo haben Sie Ihr Lehramtsstudium absolviert?

- ☐ an einer Universität  
☐ an einer Pädagogischen Akademie (jetzt PH)

Wo unterrichten Sie derzeit?

- ☐ an einer Hauptschule  
☐ an einem Gymnasium  
☐ an einer Kooperativen Mittelschule  
☐ an einer anderen Schule, nämlich:

In welchem Bundesland unterrichten Sie?

- ☐ Wien  
☐ Niederösterreich  
☐ Burgenland  
☐ Oberösterreich  
☐ Salzburg  
☐ Steiermark  
☐ Kärnten  
☐ Tirol  
☐ Vorarlberg

[Weiter](#)

### Video

Sie werden nun einen kurzen Film einer Pausensituation sehen.



Klicken Sie erst auf weiter, wenn der Film zu Ende ist.

Weiter

### Was würden Sie in so einer Situation tun?

Stellen Sie sich vor, Sie haben Gangaufsicht und beobachten diese Situation. Geben Sie für die folgenden Verhaltensmöglichkeiten an, wie wahrscheinlich Sie diese ausführen würden?

|                                                                                                                          | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich informiere sofort die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (Klassenvorstand).                                      | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>             |
| Ich lenke das ausgeschlossene Mädchen ab und bitte sie eine Aufgabe für mich zu erledigen.                               | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>             |
| Ich greife sofort ein und führe ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                               | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>             |
| Ich greife jetzt nicht ein und teile der Gruppe später mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                  | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>             |
| Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Mädchen später, gegenüber der Gruppe dominanter aufzutreten. | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>             |
| Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit den Kindern der Gruppe.                                     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>             |
| Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.                                                                         | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>             |

|                                                                                                                                          |                                         |                                         |                                               |                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|
| Ich bitte das ausgeschlossene Mädchen zu mir zu kommen und sage ihr, dass sie sich das Verhalten der Gruppe nicht zu Herzen nehmen soll. | <input type="radio"/>                   | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich gehe zum ausgeschlossenen Mädchen und unterhalte mich mit ihr.                                                                       | <input type="radio"/>                   | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich versuche das ausgeschlossene Mädchen in eine andere Gruppe zu integrieren.                                                           | <input type="radio"/>                   | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
|                                                                                                                                          | <b>Das würde ich auf jeden Fall tun</b> | <b>Das würde ich wahrscheinlich tun</b> | <b>Das würde ich wahrscheinlich nicht tun</b> | <b>Das würde ich auf keinen Fall tun</b> |
| Ich informiere sofort höhere Stellen, wie die Schulleitung.                                                                              | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich beobachte diese Kinder weiter und überlege höhere Stellen einzuschalten, wie Schulleitung oder Eltern.                               | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich gehe sofort zur Gruppe und drohe ihnen mit Konsequenzen für dieses Verhalten.                                                        | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich greife jetzt nicht ein und ermutige das ausgeschlossene Mädchen später, sich neue Freunde zu suchen.                                 | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich bitte das ausgeschlossene Mädchen zu mir zu kommen und ermutige sie, sich gegenüber der Gruppe zur Wehr zu setzen.                   | <input type="radio"/>                   | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich greife nicht ein, bespreche die Situation aber mit Kolleginnen bzw. Kollegen.                                                        | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich greife jetzt nicht ein und vermittele der Gruppe später, dass ihr Verhalten sehr verletzend sein kann.                               | <input type="radio"/>                   | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich greife jetzt nicht ein und beobachte das ausgeschlossene Mädchen weiter.                                                             | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich bitte eine Kollegin oder einen Kollegen einzugreifen.                                                                                | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                   | <input checked="" type="radio"/>              | <input type="radio"/>                    |
| Ich ignoriere die Situation.                                                                                                             | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input checked="" type="radio"/>         |
|                                                                                                                                          | <b>Das würde ich auf jeden Fall tun</b> | <b>Das würde ich wahrscheinlich tun</b> | <b>Das würde ich wahrscheinlich nicht tun</b> | <b>Das würde ich auf keinen Fall tun</b> |
| Ich gehe sofort zur Gruppe und sanktioniere sie für ihr Verhalten.                                                                       | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input checked="" type="radio"/>         |
| Ich teile der Gruppe sofort mit, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird.                                                             | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |
| Ich fordere die Gruppe sofort auf, dieses Verhalten zu unterlassen.                                                                      | <input type="radio"/>                   | <input checked="" type="radio"/>        | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                    |

|                                                                                                                                     |                       |                       |                       |                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich gehe sofort zur Gruppe und versuche durch ein Gespräch das ausgeschlossene Mädchen in die Gruppe einzubinden.                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich greife jetzt nicht ein und teile dem ausgeschlossenen Mädchen später mit, dass sie dieses Verhalten der Gruppe ignorieren soll. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich greife nicht ein.                                                                                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich überlasse es den Schülerinnen und Schülern selbst, das Problem zu lösen.                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich informiere sofort die Eltern.                                                                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich greife jetzt nicht ein und führe später ein Gespräch mit der Klasse zum Thema sozialer Ausschluss.                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sonstiges Verhalten, nämlich:

[Weiter](#)

#### Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?

|                                                                                                             | stimmt nicht          | stimmt kaum           | stimmt eher           | stimmt genau          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für das ausgeschlossene Mädchen.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die Karten spielende Gruppe.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meiner Meinung nach ist die Situation ernst.                                                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich für die von mir beaufsichtigten Schülerinnen und Schüler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich in dieser Situation verantwortlich zu handeln.                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich denke, das Mädchen wurde unabsichtlich ausgeschlossen.                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[Weiter](#)

#### Wie schätzen Sie eine solche Situation ein?

##### Wie glauben Sie, fühlt sich das ausgeschlossene Mädchen?

- ☐ Gut  
☐ Schlecht  
☐ Neutral

|                                                                           | stimmt nicht          | stimmt kaum           | stimmt eher           | stimmt genau          |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Wenn ich das ausgeschlossene Mädchen sehe, habe ich Mitleid.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich kann nachvollziehen, warum sich das ausgeschlossene Mädchen so fühlt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[Weiter](#)

**Wie gut können Sie im Allgemeinen mit schwierigen Situationen umgehen?**

|                                                                                                                        | stimmt nicht          | stimmt kaum           | stimmt eher           | stimmt genau          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich kann innovative Ideen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht noch gut auf die Schüler eingehen.               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin mit sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in Kontakt treten kann, wenn ich mich darum bemühe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Weiter

**Haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet?**

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Weiter

**Wann haben Sie selbst schon sozialen Ausschluss erlebt und/ oder beobachtet?**

- ☐ In meiner eigenen Schulzeit wurde ich ausgeschlossen.
- ☒ Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei Schüler und Schülerinnen beobachtet.
- ☐ Während meiner Berufstätigkeit als Lehrkraft habe ich dies bei KollegInnen beobachtet.
- ☐ Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft wurde ich selbst von KollegInnen ausgeschlossen.
- ☐ In meiner eigenen Schulzeit habe ich andere ausgeschlossen.
- ☐ Während meiner Tätigkeit als Lehrkraft habe ich selbst KollegInnen ausgeschlossen.
- ☒ In meiner eigenen Schulzeit habe ich dies beobachtet.

Weiter

## Lebenslauf

### Angaben zur Person

|                   |                         |
|-------------------|-------------------------|
| Nachname/ Vorname | Neussl Sandra           |
| E-Mail            | sandra.neussl@gmail.com |
| Geburtsdatum      | 09.11.1982              |

### Schul- und Hochschulausbildung

|                   |                                                                               |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 10/2008 - dato    | Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie sowie Chemie,<br>Universität Wien |
| 10/2002 - dato    | Studium der Psychologie, Universität Wien                                     |
| 06/2002           | Berufsreifeprüfung zur Dipl. Kindergärtnerin und<br>Horterziehern             |
| 09/1997 - 06/2002 | Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Zams                               |

### Weiterbildungen

|                   |                                                                                                                          |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 09/2009 - dato    | Ausbildung zur WISK-Begleiterin, Universität Wien                                                                        |
| 10/2008 - 05/2009 | Universitätslehrgang „Lerncoaching“, Universität Wien                                                                    |
| 10/2007 - dato    | Wahlfachmodul „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“,<br>Universität Wien                                                 |
| 09/2007 - 10/2008 | Zertifizierungskurs AID 2, Universität Wien                                                                              |
| 05/2006 - 10/2007 | Ausbildung zur diplomierten Legasthietrainerin™,<br>Kärntner Landesverband für Legasthenie                               |
| 02/2004 - 04/2005 | Ausbildung: Erfassung und Behandlung von<br>Teilleistungsschwächen (Methode Dr. Brigitte Sindelar), VAP<br>Akademie Wien |

### Berufserfahrung

|                   |                                                                                                                                   |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08/2009 - 09/2009 | Lern-Ferienlager der Kinderfreunde Niederösterreich,<br>Weissenbach ( <i>Lernbetreuung: Deutsch und Mathematik</i> )              |
| 02/2009           | Ferienlager der Wiener Jugendwohlfahrt, Scheibbs                                                                                  |
| 07/2008 - 09/2008 | Ferienlager der Kinderfreunde Niederösterreich, Ratten und<br>Weissenbach ( <i>Gruppenbetreuerin und Lernbetreuung: Deutsch</i> ) |
| 08/2007 - 09/2007 | Lern-Ferienlager der Kinderfreunde Niederösterreich,<br>Weissenbach ( <i>Lernbetreuung: Mathematik</i> )                          |
| 07/2007 - 08/2007 | Lebenshilfe Tirol: Wohnhaus, Breitenwang<br>( <i>Berufsfindungspraktikum</i> )                                                    |
| 01/2007 - 03/2007 | St Anna Kinderspital, Wien ( <i>Praktikum in der Neuropädiatrie</i> )                                                             |
| 07/2006 - 09/2006 | Au-pair in Weggis, Schweiz                                                                                                        |
| 10/2004 - dato    | Institut für Bildungsbegleitung, 1060 Wien ( <i>Lernbetreuung</i> )                                                               |
| 07/2004 - 09/2004 | Au-pair in Molini di Praela, Italien                                                                                              |
| 07/2003           | Ferienlager der Wiener Jugendwohlfahrt, Murau                                                                                     |