



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Arbeit

## Aggressives Verhalten in Schule und Nachmittagsbetreuung: Ermittlung settingspezifischer Unterschiede im Verhalten der PädagogInnen

Verfasserin

Barbara Hacker

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2009

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

## **Vorwort**

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich in einigen Worten erklären, wie ich auf das Thema dieser Arbeit gestoßen bin. Im Winter- und Sommersemester 2007/2008 nahm ich am Projektstudium „Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in Kindergarten und Schule“ teil. Es ging um die Förderung sozialer Kompetenzen unter SchülerInnen, um Bullying zu verhindern. Abgesehen von Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, war dies das erste Mal, dass ich mich mit dem Thema Bullying intensiver auseinandersetzte.

Bullying ist ein sehr interessantes Thema, welches schon oft erforscht wurde und keinen Tag an Aktualität verliert. Es ist nachvollziehbar, dass sich Eltern wünschen, dass ihre Kinder in einem Umfeld aufwachsen, das für sie sicher ist. Derzeit laufen einige Studien zur Wirksamkeit des WISK (Wiener Soziales Kompetenz- Training). Der Einsatz solcher Trainings ist allerdings nur einer von vielen Bestandteilen in der Vorbeugung beziehungsweise Bekämpfung aggressiven Verhaltens.

Häufig ist Bullying jedoch nicht mehr zu verhindern und passiert täglich in Schulen. Daher ist ein guter Umgang mit Situationen in denen aggressives Verhalten auftritt sehr wichtig. Es geht darum dieses Verhalten längerfristig zu stoppen und ein Zeichen zu setzen, dass es nicht toleriert wird. Dadurch wird ein Beitrag zur Prävention geleistet.

Aus diesem Grunde ist es von Bedeutung LehrerInnen oder allgemein PädagogInnen zu informieren, wie in aktuellen Situationen vorzugehen ist. Ein Patentrezept wird es wohl nicht geben, dennoch sollten PädagogInnen verschiedene, effektive Ansätze kennen lernen.

Diese Diplomarbeit soll einen Beitrag zu Untersuchungen der Anwendung

unterschiedlicher Vorgehensweisen leisten und zu Erforschungen ihrer Wirksamkeit anregen. Im Laufe der Verfassung dieser Arbeit sind mir einige Personen mit Rat und Tat zur Seite gestanden, denen ich nun herzlichsten Dank aussprechen möchte.

Mein Dank gilt meiner Betreuerin Mag. Dr. Dagmar Strohmeier, die mir während des gesamten Verlaufs der Arbeit mit ihrem Wissen und ihrer langjährigen Erfahrung beigestanden hat und immer ein offenes Ohr für Fragen hatte. Vielen Dank für Ihre Geduld!

Weiters möchte ich Andreas Pfaffel danken, der mir eine sehr große Unterstützung bei der Auswertung der Daten war und viel Zeit für meine Anliegen investiert hat.

Mein Dank gilt auch jenen Personen, die meine Arbeit Korrektur gelesen haben und mir bei der Vollendung eine sehr große Hilfe waren.

Schlussendlich gilt mein Dank auch meiner Familie und meinen Freunden, vor allem meiner Mutter und meinem Lebensabschnittsgefährten, die mich auch seelisch unterstützten und in krisenreichen Zeiten Mut zugesprochen und Kraft gegeben haben. Ohne euch hätte ich es nicht geschafft!

Euch und allen, die mir während dieser ganzen Zeit Hilfe und Worte der Aufmunterung geschenkt haben, nochmals vielen Dank!

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EINLEITUNG</b>                                                      | <b>7</b>  |
| <b>THEORETISCHER TEIL</b>                                              | <b>11</b> |
| <br>                                                                   |           |
| 1. BULLYING                                                            | 12        |
| 1.1. <i>Bullying- was ist das?</i>                                     | 12        |
| 1.2. <i>Typen</i>                                                      | 16        |
| 1.3. <i>Ursachen</i>                                                   | 18        |
| 1.4. <i>Geschlechts- und Altersunterschiede</i>                        | 21        |
| 1.5. <i>Prävalenz</i>                                                  | 23        |
| 1.6. <i>Folgen für Opfer</i>                                           | 25        |
| 1.7. <b>ZUSAMMENFASSUNG</b>                                            | 28        |
| 2. NACHMITTAGSBETREUUNG                                                | 30        |
| 2.1. <i>Definition und Zielsetzungen</i>                               | 30        |
| 2.2. <i>Bundesschulen (AHS) und öffentliche Pflichtschulen</i>         | 32        |
| 2.3. <b>ZUSAMMENFASSUNG</b>                                            | 34        |
| 3. VERHALTEN DER LEHRERINNEN                                           | 35        |
| 3.1. <i>Definition</i>                                                 | 35        |
| 3.2. <i>Bisherige Maßnahmen und ihre Wirksamkeit</i>                   | 36        |
| 3.3. <i>Einstellung und Wissen der Lehrpersonen zum Thema Bullying</i> | 37        |
| 3.4. <i>Die Rolle der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit</i>             | 43        |
| 3.5. <i>Reaktionen der LehrerInnen in Bullying- Situationen</i>        | 44        |
| 3.6. <i>Fragebogen zur Erfassung unterschiedlicher Strategien</i>      | 46        |
| 3.7. <b>ZUSAMMENFASSUNG</b>                                            | 48        |
| 4. ZIELE DER UNTERSUCHUNG                                              | 50        |
| 4.1. <i>Ziel 1</i>                                                     | 50        |
| 4.2. <i>Ziel 2</i>                                                     | 50        |

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5. FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN .....                                                       | 51        |
| 5.1. Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien .....                             | 51        |
| 5.2. Unterschiede in den Strategien der LehrerInnen<br>und NachmittagsbetreuerInnen .....     | 53        |
| 5.3. Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien bei<br>Jungen und Mädchen .....   | 53        |
| 5.4. Einfluss hat die Berufserfahrung .....                                                   | 53        |
| 5.5. Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens und der<br>eigenen Fähigkeiten .....       | 54        |
| <b>EMPIRISCHER TEIL .....</b>                                                                 | <b>55</b> |
| 6. UNTERSUCHUNGSPLAN .....                                                                    | 56        |
| 7. ERHEBUNGSINSTRUMENT .....                                                                  | 56        |
| 8. UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG .....                                                            | 60        |
| 9. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE .....                                                          | 61        |
| 10. AUSWERTUNGSVERFAHREN .....                                                                | 63        |
| 11. ERGEBNISSE .....                                                                          | 66        |
| 11.1. Ziel 1 .....                                                                            | 66        |
| 11.1.1. Faktorenanalyse .....                                                                 | 66        |
| 11.1.2. Reliabilitätsanalyse .....                                                            | 69        |
| 11.2. Ziel 2 .....                                                                            | 70        |
| 11.2.1 Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien .....                           | 71        |
| 11.2.2 Unterschiede in den Strategien der LehrerInnen<br>und NachmittagsbetreuerInnen .....   | 73        |
| 11.2.3 Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien<br>bei Jungen und Mädchen ..... | 74        |
| 11.2.4 Einfluss der Berufserfahrung .....                                                     | 74        |
| 11.2.5 Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens über<br>das Vorgehen im Ernstfall .....  | 75        |

|                                                          |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| 11.2.6 Einfluss der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten |           |
| Bullying zu stoppen.....                                 | 76        |
| <b>DISKUSSION</b> .....                                  | <b>77</b> |
| <b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....                             | <b>87</b> |
| <b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....                        | <b>89</b> |
| <b>ANHANG</b> .....                                      | <b>93</b> |
| Deskriptive Statistiken.....                             | 93        |
| Faktorenanalyse .....                                    | 97        |
| Reliabilitätsanalyse.....                                | 105       |
| Erhebungsinstrument.....                                 | 107       |

## Einleitung

„Bullying an Schulen“ ist ein oft erforschtes Thema. Neben der Erhebung von Prävalenzraten (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005), das heißt wie häufig Bullying an Schulen auftritt, wurde auch untersucht welche Wirksamkeit Anti- Bullying- Programme zeigen (Smith et al., 2004 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck; Vreeman & Carroll, 2007 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck; Baldry & Farrington, 2007, zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck).

Es wurden bereits einige Anti- Bullying- Programme entwickelt. Eines der bekanntesten Programme stammt von Dan Olweus (1993). Diese Programme zeigen jedoch nicht die gewünschte Wirksamkeit, denn durchschnittlich können lediglich 15 Prozent der Reduktion von Bullying in Schulen auf Anti- Bullying- Programme zurückgeführt werden (Rigby & Baumann, in Druck). Zu einem gewissen Grad ist dies aufgrund mangelnder Implementierung der Fall. Einige Studien haben gezeigt, dass je besser das Programm implementiert wurde, umso bessere Ergebnisse konnten erzielt werden (Salmivalli, 2004 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck).

Es liegt nur wenig Information bezüglich der Wirksamkeit beziehungsweise dem Erfolg von Interventionen in spezifischen Bullying- Situationen vor (Rigby & Baumann, in Druck). Anti- Bullying- Programme bestehen aus mehreren Elementen, weshalb die Wirksamkeit dieser Programme nicht auf ein Teilelement alleine zurückgeführt werden kann. Deshalb soll in dieser Untersuchung konkret auf das Verhalten der PädagogInnen eingegangen werden.

Das Verhalten der LehrerInnen trägt dazu bei, wie positiv das Schulklima sowie auch das Klassenklima von den SchülerInnen erlebt wird und beeinflusst das Wohlbefinden der SchülerInnen. In einigen Studien konnte bereits nachgewiesen werden, dass die Einstellungen und das Wissen der LehrerInnen bezüglich Bullying maßgeblich die Bereitschaft einzugreifen sowie die Art der

angewendeten Intervention beeinflussen (Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2006; Rigby & Baumann, in Druck; Murphy, Craig & Hernderson, 2000). Bezüglich des Wissens der Lehrpersonen zum Thema Bullying ergaben bisherige Studien (Murphy, Craig & Hernderson, 2000; Kandakai & King, 2002 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005; S. 431; Nicolaides et al, 2002, zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S. 432), dass dieses als unzureichend anzusehen ist. Bei Vorfällen, die aufgrund des eigenen Wissens nicht als Bullying definiert werden, wird nicht interveniert (Murphy, Craig & Hernderson, 2000). Bleiben allerdings negative Konsequenzen für die Täter aus, wird Bullying indirekt verstärkt.

Zudem konnte gezeigt werden, dass Bullying bei Jungen und bei Mädchen von LehrerInnen unterschiedlich wahrgenommen wird und deshalb auch unterschiedliche Handlungen in Bullying- Situationen gesetzt werden (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Rigby und Baumann (in Druck) führten eine explorative Untersuchung durch, um festzustellen welche Strategien LehrerInnen allgemein anwenden und konnten zeigen, dass vorwiegend eine Strategie angewendet wird, nämlich jene des Disziplinierens beziehungsweise der Bestrafung des Täters. Da diese Studien überwiegend in den USA und in Großbritannien durchgeführt wurden, stellt sich die Frage, ob diese Ergebnisse in Österreich ebenfalls zu finden sind.

Das Anliegen dieser Arbeit ist es daher, zu untersuchen, wie sich österreichische LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen in Bullying- Situationen verhalten. Mithilfe eines Fragebogens wurde die Anwendung fünf unterschiedlicher Strategien erfragt. Ebenso wurde erfasst, ob bei Vorfällen zwischen Mädchen und Jungen unterschiedliche Strategien angewendet werden. Die zusätzliche Befragung der NachmittagsbetreuerInnen soll Aufschluss darüber geben, ob aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in der Nachmittagsbetreuung andere Verhaltensweisen gezeigt werden. Ebenso wurde die Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall, die

Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen sowie die Berufserfahrung erfragt und deren Einfluss auf die Anwendung bestimmter Strategien untersucht.

Im ersten Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit soll ein Überblick über das Thema Bullying gegeben werden. Es werden die Definition von Bullying angeführt sowie unterschiedliche Typen von Bullying und deren Folgen für Opfer beschrieben. Zudem soll eine Abgrenzung von Bullying zu anderen Arten der Aggression ermöglicht werden, um ein besseres Verständnis des Konzeptes ‚Bullying‘ zu erreichen. Geschlechts – und Altersunterschiede in der Anwendung verschiedener Typen von Bullying werden angeführt. Des Weiteren werden mögliche Ursachen von Bullying diskutiert. Mit diesem Wissen soll es dem Leser und der Leserin möglich werden die anschließend vorgestellten Ergebnisse bisheriger Studien besser nachvollziehen zu können.

Da in dieser Arbeit neben LehrerInnen des Vormittags auch NachmittagsbetreuerInnen über ihr Verhalten in Bullying- Situationen befragt werden und ein Vergleich beider Gruppen angestrebt wird, wird im zweiten Kapitel ein Einblick in den Ablauf dieser Betreuungsform gegeben. Ziele und Ablauf der Nachmittagsbetreuung werden vorgestellt und anhand eines Beispiels einer im Zuge dieser Arbeit befragten Schule veranschaulicht. Damit sollen Unterschiede zum Ablauf des Unterrichts am Vormittag und in den Aufgaben der PädagogInnen hervorgehoben werden.

Im dritten Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit wird dann näher auf das Verhalten der LehrerInnen eingegangen. Neben einer Definition, was unter LehrerInnenverhalten innerhalb dieser Untersuchung zu verstehen ist, werden bisherige Studien vorgestellt, die das Verhalten der LehrerInnen bei Bullying thematisieren. Der Fokus dieser Studien liegt auf Ergebnissen zu Einstellungen und Wissen der Lehrpersonen zu Bullying sowie ihre Auswirkungen auf die Anwendung bestimmter Strategien, um Bullying zu bekämpfen. Weiters wird

dargestellt, welche Strategien in Bullying- Situationen aufgrund bisheriger Studien beobachtet beziehungsweise erhoben werden konnten.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird das Vorgehen bei der Datenerhebung beschrieben, ebenso welche Personen zur Befragung herangezogen wurden. Anschließend wird das Erhebungsinstrument vorgestellt. Weiters wird die Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten erläutert, sowie die Ergebnisse dargestellt. Abschließend wird die Bedeutung der Ergebnisse für zukünftige Forschungen diskutiert.

## **THEORETISCHER TEIL**

## **1. Bullying**

In diesem ersten Kapitel soll ein Überblick darüber gegeben werden, wie Bullying definiert wird und wie es von anderen Arten der Aggression unterschieden werden kann. Weiters werden unterschiedliche Typen von Bullying vorgestellt, mögliche Ursachen des Bullings werden diskutiert und es wird aufgezeigt, welche Folgen Bullying sowohl für Opfer als auch für Täter und Täterinnen hat. Ebenso werden Alters- und Geschlechtsunterschiede in Bezug auf Bullying aufgezeigt.

### ***1.1 Bullying- was ist das?***

Dan Olweus brachte das Wort Bullying erstmals in die wissenschaftliche Diskussion ein (Schuster, 1996). Bullying ist das englische Wort für Mobbing. Der Begriff Mobbing stammt aus dem englischen und wurde abgeleitet von "to mob" - dies bedeutet schikanieren, anpöbeln und ist in deutschsprachigen Ländern eher bekannt als Bullying. Mobbing bedeutet, dass eine Person belästigt oder ausgegrenzt wird (Gebauer, 2005). Einige Autoren grenzen Bullying von Mobbing ab, indem sie Mobbing als Schikanieren am Arbeitsplatz bezeichnen, während Bullying als ein Schikanieren unter SchülerInnen oder allgemein zwischen Kindern definiert wird (Schuster, 1996). Eine andere Art der Abgrenzung beider Begriffe wird dadurch vorgenommen, indem „Bullying“ als Phänomen bezeichnet wird, bei welchem nur ein Angreifer beziehungsweise ein Täter beteiligt ist. Von „Mobbing“ werde dagegen dann gesprochen, wenn mehrere Täter involviert sind (Schuster, 1996). Beide Begriffe werden jedoch häufig synonym verwendet. Oft wird im Zusammenhang mit Bullying der Begriff Viktimisierung verwendet. Viktimisierung bedeutet, dass eine bestimmte Person aufgrund zielgerichteten, schädigenden Verhaltens einer anderen Person zum Opfer von Bullying gemacht wird.

Die wohl bekannteste und häufig als Grundlage in Studien verwendete Definition von Bullying stammt von Olweus (1993, 2003 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006; S. 219). Bullying wird demnach als aggressives Verhalten einer oder mehrerer SchülerInnen gegenüber einer oder einem kräftemäßig unterlegenen SchülerIn verstanden, welches wiederholt, über einen längeren Zeitraum und mit dem Zweck zu schädigen ausgeführt wird (Olweus, 1993; 2003 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006, S. 219). Der Unterschied in der Stärke zwischen Opfer und Täter kann physischer, verbaler oder sozialer Art sein. Bullying ist eine Subkategorie allgemeinen aggressiven Verhaltens und muss daher von anderen Arten aggressiven Verhaltens unterschieden werden.

Schuster (1997a, zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 93) führt eine Möglichkeit der Abgrenzung anderer Arten der Aggression von Bullying anhand von drei Dimensionen an. Diese Kelley'schen Dimensionen (s. Kelley, 1967, 1973 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 93) stellen die Konsistenz der Angriffe, der Konsensus der Angreifer sowie die Distinktheit des Opfers dar. Unter Distinktheit des Opfers ist zu verstehen, wie viele Opfer betroffen sind. Ist die Distinktheit niedrig, sind mehrere Opfer betroffen beziehungsweise wechseln die Opfer von Aggression. Ist die Distinktheit hoch, gibt es nur ein Opfer. Bei hohem Konsensus sind mehrere Angreifer beteiligt, bei niedrigem Konsensus fungiert eine Einzelperson als Angreifer. Schwanken die Angriffe über die Zeit hinweg, bedeutet dies eine niedrige Konsistenz. Passieren die Angriffe zeitlich stabil, ist die Konsistenz der Angriffe hoch.

Abbildung 1: Ordnungsschema für Sub- Formen von Gewalt nach Schuster 1997a, aus Schäfer & Frey, 1999 (S. 93).

| Distinktheit |                                          |                                                |
|--------------|------------------------------------------|------------------------------------------------|
|              | Hoch                                     | Niedrig                                        |
| Konsens      | Konsistenz hoch                          |                                                |
| Hoch         | Mobbing                                  | Bandenaggression                               |
| Niedrig      | Bullying                                 | Childhood Aggression                           |
| Konsens      | Konsistenz niedrig                       |                                                |
| Hoch         | Streiterei zwischen einem und der Gruppe | Impulsiver Aggressionsausbruch einer Gruppe    |
| Niedrig      | Streit zwischen zwei Personen            | Impulsiver Aggressionsausbruch eines Einzelnen |

Abbildung 1 zeigt ein Ordnungsschema für Sub- Formen der Gewalt bei Jugendlichen.

Anhand der drei Dimensionen ist Bullying als Subform der Gewalt mit niedrigem Konsensus, hoher Distinktheit und hoher Konsistenz zu verstehen. Das heißt, es ist nur ein Opfer betroffen, nur eine einzelne Person fungiert als Angreifer und die Angriffe erfolgen zeitlich stabil. Diese Definition stimmt mit der Definition von Olweus (1993; 2003 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006, S. 219) nur teilweise überein, da der Stärkeunterschied zwischen Opfer und Täter nicht erwähnt wird. Wie bereits gesagt, treten beim Bullying aggressive Handlungen zeitlich stabil, das heißt konsistent auf. Im Gegensatz dazu treten Streitereien zwischen einer Person und der Gruppe oder ein impulsiver Aggressionsausbruch einer Gruppe

weniger zeitlich stabil auf. Zudem sind hier auch mehrere Täter im Gegensatz zu Bullying beteiligt. Beim Mobbing sind ebenfalls mehrere Angreifer beteiligt, allerdings treten hier die Angriffe zeitlich stabiler auf. Im Falle der Aggression im Kindesalter (Childhood Aggression) sind mehrere Opfer betroffen, während bei Bullying nur ein Opfer vorhanden ist. Bandenaggression unterscheidet sich von Bullying dadurch, dass mehrere Personen wechselnd Opfer der Aggression sind, bei Bullying ist nur ein einzelnes Opfer Ziel des Angriffs.

Zwischen Ablehnung durch Gleichaltrige, welches in Tabelle 1 nicht angeführt wird, und Mobbing gibt es Parallelen und Überschneidungen. Mobbing unterscheidet sich dadurch, dass eine negative Intention vorherrscht, während dies bei Ablehnung durch Gleichaltrige nicht der Fall ist. Von Bedeutung ist auch wie häufig und zeitlich stabil gewisse aggressive Handlungen auftreten (Schäfer & Frey, 1999).

Bullying in der Schule kann aber nicht nur aggressives Verhalten zwischen SchülerInnen bedeuten, sondern auch zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Mobbing beziehungsweise Bullying ist somit ein soziales Phänomen oder Gruppenphänomen (Fekkes, Pijpers & Verloove- Vanhorick, 2005), da die gesamte Klasse beziehungsweise jeder Schüler oder gar die LehrerInnen unterschiedliche Rollen einnehmen (Salmivalli, 1999; Ittel & Salisch, 2005). Es gibt einen oder mehrere Täter sowie ein Opfer. Zusätzlich gibt es jene Personen, die dem Täter bei seiner Tat assistieren oder ihn in seiner Handlung verstärken. Es gibt aber auch Personen, die dem Geschehen nur zusehen und andere, die sogar aktiv einschreiten, um dem Opfer zu helfen (Gebauer, 2005; Salmivalli, 1999). In dieser Arbeit geht es vorrangig um das Schikanieren zwischen SchülerInnen und den Handlungen, die LehrerInnen setzen, um dieses Schikanieren zu unterbinden.

## **1.2 Typen**

Allgemein wird zwischen offener und verdeckter Aggression sowie reaktiver und proaktiver Aggression unterschieden.

Reaktive Aggression stellt eine aggressive Handlung dar, welche als Reaktion auf einen äußeren Reiz, ein Ergebnis oder ein Verhalten auftritt. Ein äußerer Reiz löst ein großes Maß an Wut aus, das mit Impulsivität, geringer Verhaltenssteuerung, geringen Bewältigungsfähigkeiten und unangemessener Verarbeitung sozialer Informationen einhergeht. Die Person erwartet aufgrund unangemessener Informationsverarbeitung ein negatives Ergebnis und reagiert aggressiv. Proaktive Aggression herrscht dagegen dann vor, wenn eine Person absichtsvoll und geplant aggressive Handlungen einsetzt, um ein Ziel zu erreichen oder eine andere Person zu dominieren (Essau & Conradt, 2004). Bullying stellt somit eine Art proaktiver Aggression dar, da auch hier die Absicht zu schädigen vorherrscht.

Offene Aggression wird definiert als offener Akt der Konfrontation in Zusammenhang mit körperlicher Gewalt (Essau & Conradt, 2004). Dazu gehören körperliche Auseinandersetzungen, das Schikanieren und der Gebrauch von Waffen in feindseligen Handlungen (Essau & Conradt, 2004). Verdeckte Aggression wird definiert als heimliche aggressive Handlung, die im Verborgenen geschieht (Essau & Conradt, 2004). Gerüchte zu verbreiten und jemandes Ruf anzuschwärzen sind einige Beispiele dafür. Übertragen auf Bullying bedeutet dies, dass offenes Bullying direkt beobachtbar ist, während verdecktes Bullying subtil und nicht beobachtbar ist.

Weiters wird zwischen direktem und indirektem Bullying unterschieden (Craig, Henderson & Murphy, 2000). Unter direktem Bullying versteht man, wenn das Opfer vom Täter direkt angegriffen wird, wie es zum Beispiel beim Schlagen oder Treten der Fall ist. Indirektes Bullying ist dadurch gekennzeichnet, dass das Opfer nicht direkt angegriffen wird, sondern es können andere Personen mit

einbezogen werden. Indirekte Aggression herrscht dann vor, wenn eine Schädigung ohne direkte Konfrontation mit dem Opfer erreicht wird (Schäfer & Frey, 1999). Ein Beispiel dafür wäre, wenn der / die TäterIn, als SchülerIn einer Klasse, systematisch andere Klassenkameraden davon überzeugt, das Opfer zu meiden und es bei spielerischen Aktivitäten auszuschließen.

Allgemein wird zwischen drei Formen beziehungsweise Typen des Bullying unterschieden. Diese sind a) physisches, b) verbales und c) relationales Bullying (Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2005, 2006; Rigby & Baumann, 2007; Murphy, Craig & Hernderson, 2000).

#### a) physisches Bullying

Darunter versteht man aggressives Verhalten, wie beispielsweise Schlagen, Schubsen oder Treten. Diese Form wird als offenes, direktes Bullying verstanden, das heißt dieses Verhalten ist beobachtbar und richtet sich direkt gegen das Opfer. Es zieht sehr viel Aufmerksamkeit auf sich und ist deshalb auch sehr leicht aufzudecken. Aufgrund seiner Beobachtbarkeit ist es auch möglich unmittelbar zu handeln und einzugreifen.

#### b) verbales Bullying

Unter dieser Form des Bullying werden Verhaltensweisen wie Schimpfen, Namen-Nennen oder jemandem drohen zusammengefasst. Es handelt sich auch hier, wie bei physischem Bullying, um eine offene, direkte Form des Bullying. Allerdings zieht es nicht immer so viel Aufmerksamkeit auf sich, wie physisches Bullying. Jemandem zu drohen kann beispielsweise von einer Lehrperson unentdeckt bleiben. Auch hier ist es möglich unmittelbar einzuschreiten.

### c) relationales Bullying

Relationales Bullying stellt eine verdeckte, indirekte aber auch direkte Form des Bullying dar. Primäres Merkmal ist die Schädigung der sozialen Beziehungen, die im Vordergrund steht. Es handelt sich also um eine zweckvolle Manipulation oder Schädigung der „Peer- Beziehungen“, das heißt der Beziehung zu Gleichaltrigen (Crick, 1996, p. 2317 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006, S. 220). Relationales Bullying wird deshalb auch als sozialer Ausschluss bezeichnet. Unter indirektem, relationalem Bullying werden Verhaltensweisen wie Gerüchte verbreiten oder die Verweigerung von Freundschaft sowie das Verweigern der Teilnahme am gemeinsamen Spiel in der Gruppe verstanden. Dies bedeutet, dass Klassenkameraden derart von TäterInnen manipuliert werden, dass sie beginnen das Opfer zu meiden und aus dem Spiel auszuschließen. Dies kann zum Beispiel durch Drohungen von Seiten der TäterInnen erreicht werden. Relationale Aggression kann aus diesem Blickwinkel jedoch auch direkte Aggression darstellen. Die Drohung, man würde nicht der Freund / die Freundin eines Gleichaltrigen sein wollen, solange er /sie nicht tue was man verlange oder wenn ein / eine MitschülerIn in Gegenwart von FreundInnen gedemütigt wird ist ein Beispiel dafür (Schäfer & Frey, 1999).

LehrerInnen können diese Form des Bullying schwer beobachten und Vorfälle bleiben unentdeckt, da diese Verhaltensweisen kurz und verdeckt ablaufen (Yoon und Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2006). Ein unmittelbares Eingreifen ist somit nicht leicht möglich. Hierbei muss auf ein Berichten durch die SchülerInnen vertraut werden, damit Maßnahmen gesetzt werden und Bullying gestoppt werden kann.

### **1.3 Ursachen**

Mögliche Ursachen von Bullying können sowohl in der Person selbst als auch in

der Umgebung der Person liegen. Die gesellschaftliche Situation alleine als Ursache von Bullying heranzuziehen reicht jedoch nicht aus, denn Bullyingprozesse treten schon im Kindesalter beziehungsweise im Kindergarten auf. Bereits dreijährige Kinder zeigen soziale Aggression (Schäfer & Frey, 1999). Aus psychodynamischer Sichtweise ist bei Bullyingprozessen die Umwandlung eines Ohnmachtgefühls zentral. Eine innere Leere und Unsicherheit sollen in ein Allmachtsgefühl übergehen. Dabei wird oft Gewalt eingesetzt beziehungsweise angedroht (Gebauer, 2005). Lerntheoretisch wird aggressives Verhalten durch Modellernen erklärt. Dabei werden Verhaltensweisen bestimmter Personen welche als Modell dienen, wie beispielsweise LehrerInnen oder MitschülerInnen, beobachtet und nachgeahmt (Krapp & Weidenmann, 2006, S. 157).

Kasper (1998) führt psychischen Stress als Ursache für das Handeln von Tätern und Opfern in Bullyingprozessen an. LehrerInnen, beispielsweise, deren Klasse nicht folgsam ist, fühlen sich hilflos und greifen zum Mittel der Schikane, um jener Gefahr zu entgehen, die durch den Verlust der Kontrolle entstehen könnte (Kasper, 1998). Übertragen auf die Situation unter SchülerInnen bedeutet dies, dass SchülerInnen aus der Gefahr zum Opfer von Bullying und somit hilflos zu werden, selbst zu Tätern werden, um so psychischen Stress zu vermeiden.

Innere Probleme werden somit äußerlich im Verhalten „inszeniert“, die Kinder wollen so auf ein Problem hinweisen. Zudem kommt im problematischen Verhalten zum Ausdruck, dass die Kinder über keine beziehungsweise unzureichende emotionale Sicherheit verfügen. Dies hängt möglicherweise mit früheren Kränkungen und psychischen Verletzungen zusammen (Gebauer, 2005).

Mögliche Ursachen aggressiven Verhaltens aufgrund schulischer Faktoren werden bei Olweus (1993) diskutiert. Bullying in der Schule ist jedenfalls nicht durch den Wettkampf um gute Noten verursacht und auch keine Reaktion auf Fehlschläge und Frustrationen (Olweus, 1993). Die äußerliche Erscheinung mancher SchülerInnen, wie beispielsweise das Tragen einer Brille (Hodges & Card, 2008; Olweus, 1993) oder die Haarfarbe, stellen ebenfalls keine Ursache

dar. Sie sind aber sehr wohl Gegenstand der Schikanen. Stark auffallend dagegen ist die körperliche Unterlegenheit des Opfers gegenüber dem / der TäterIn (Olweus, 1993). Auch andere Autoren (Hodges & Card, 2008) geben an, dass die physische Unterlegenheit der Opfer das einzige physische Merkmal ist, welches das Risiko für Viktimisierung erhöht. Andere physische Charakteristika wie beispielsweise kleiner als die MitschülerInnen zu sein hängen nicht mit Viktimisierung zusammen (Hodges & Card, 2008).

Einige Studien konnten zeigen, dass internalisierte Verhaltensprobleme die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die betroffene Person zum Opfer von Bullying wird (Hodges & Perry, 1999 zitiert nach Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005, S. 82; Schwartz et al., 1999 zitiert nach Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005, S. 82; Hodges & Card, 2008). Opfer sind oft nicht nur physisch schwächer, sondern haben auch wenig Selbstbewusstsein, zeigen wenig prosoziales Verhalten und soziale Fähigkeiten und haben neben den eben genannten internalisierten auch externalisierte Verhaltensprobleme. Externalisierte Verhaltensprobleme stellen zum Beispiel Hyperaktivität, emotionale Probleme oder Delinquenz dar. SchülerInnen, welche diese Probleme haben, könnten dadurch TäterInnen auf die Nerven gehen oder diese ungewollt provozieren (Hodges & Card, 2008).

Zudem stellen geringe Ausprägungen beziehungsweise ein Fehlen von sozialen Fertigkeiten und prosozialem Verhalten Risikofaktoren für Viktimisierung dar (Hodges & Card, 2008). Das heißt, SchülerInnen, die über wenig oder gar keine sozialen Fähigkeiten verfügen, werden leichter zum Opfer von Bullying als SchülerInnen, die sozial fähiger sind. Diese Risikofaktoren stellen gleichzeitig auch die Folgen von Bullying dar. Bei SchülerInnen mit geringem Selbstbewusstsein, die Opfer von Bullying werden, nimmt das Selbstbewusstsein aufgrund der Schikanen weiter ab. Ebenso können internalisierte Probleme, wie die angesprochenen mangelhaften sozialen Fertigkeiten, zunehmen (Hodges & Card, 2008).

Die Ablehnung durch Gleichaltrige stellt ebenso einen Risikofaktor dar. Kinder die von der Gruppe ausgeschlossen werden sind leichtere Ziele für TäterInnen und TäterInnen werden möglicherweise in ihrem Verhalten gestärkt oder erfahren zumindest weniger Bestrafung, wenn sie unbeliebte MitschülerInnen schikanieren. Ein geringer sozialer Status ist aber ebenso eine Folge von Bullying (Hodges & Card, 2008).

Ungünstige Familienverhältnisse und Erziehungsstile können zur Entwicklung eines stabilen aggressiven Verhaltens führen (Smith & Myron-Wilson, 1998 zitiert nach Roland & Galloway, 2002, S. 300; Hodges & Card, 2008).

Dan Olweus (1993) beschreibt vier Erziehungsbedingungen, die als Ursache für aggressives Verhalten von Bedeutung sind. Dazu gehören die emotionale Einstellung der Eltern, der Erziehungsstil der Eltern sowie die Erziehungsmethoden und das Temperament des Kindes. Erfahren Kinder zu wenig Liebe seitens der Eltern, werden physische Methoden zur Disziplinierung eingesetzt oder sind die Eltern in der Erziehung zu tolerant und setzen sie keine Grenzen, trägt dies dazu bei, dass sich aggressive Verhaltensweisen beim Kind entwickeln. Andere Autoren (Hodges & Card, 2008) nennen Unterstützung durch die Eltern sowie am Leben der Kinder teilzuhaben und Verantwortung zu zeigen als Faktoren, die mit geringer Viktimisierung verbunden sind. Dagegen hängen Kindesmisshandlung, überprotektives Verhalten der Eltern und Drohungen der Zurückweisung mit höherer Viktimisierung zusammen (Hodges & Card, 2008). Zudem entwickelt sich ein Kind mit starkem Temperament eher zu einem aggressiven Jugendlichen, als ein Kind mit weniger Temperament (Olweus, 1993).

#### **1.4 Geschlechts- und Altersunterschiede**

Jungen sind stärker in Bullying involviert und sind häufiger Täter als Mädchen. Bezüglich Viktimisierung gibt es jedoch keine Geschlechtsunterschiede.

(Bödefeld, 2006; Baumann & Del Rio, 2006; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005).

In einigen Studien (Crick, 1997 zitiert nach Schäfer und Frey, 1999; Crick und Grotpeter, 1995 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999; Hart et. al., 1997 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999; McNeilly- Coque, 1996 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999; Crick, Casas & Mosher, 1997 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999; MacDonald & O’Laughlin, 1997 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999) wurden Unterschiede in der Häufigkeit der Anwendung verschiedener Formen des Bullying zwischen Mädchen und Jungen angenommen. Crick (1997, zitiert nach Schäfer und Frey, 1999, S. 161) beispielsweise erhob sowohl physische als auch relationale Aggression bei Schülerinnen und Schülern der 2. bis 4. Klassen. Sowohl Mädchen als auch Jungen zeigten ein annähernd gleiches Aggressions-Gesamtniveau. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Crick und Grotpeter (1995, zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 161). Wurde Aggression nur im Sinne von physischer Aggression definiert, wurde ein größerer Prozentsatz der Mädchen im Vergleich zu Burschen als wenig aggressiv beschrieben (Crick, 1997 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 161). Jungen zeigen höhere physische Aggression im Vergleich zu Mädchen, während Mädchen ein höheres Maß an relationaler Aggression aufweisen. Dies konnte in verschiedenen Studien anhand von Beobachtungen von VolksschülerInnen auf Spielplätzen (McNeilly- Coque, 1996 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S.161), mit Hilfe von Peer- Ratings (Crick & Grotpeter, 1995 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 161; Hart et.al., 1997 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 161) sowie anhand von Beschreibungen des Verhaltens von SchülerInnen durch LehrerInnen (Crick, 1997 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 161; Crick, Casas & Mosher, 1997 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 161) gezeigt werden. Verbale Gewalt tritt ebenfalls bei Mädchen häufiger auf (Bödefeld A., 2006). Heranwachsende Mädchen beschreiben sich ferner als mehr relational aggressiv (MacDonald & O’Laughlin, 1997 zitiert nach Schäfer & Frey, 1999, S. 161).

Neuere Untersuchungen gelangen allerdings zu einem anderen Schluss. Eine Metaanalyse an 148 Studien von Card et. al (2008) zeigt, dass geringe Geschlechtsunterschiede bei indirekten Formen der Aggression bestehen. Konsistent mit den Ergebnissen aus den oben genannten Studien ist, dass sehr wohl Geschlechtsunterschiede bei direkten Formen der Aggression zu finden sind. Zusammengefasst bedeutet dies, dass Jungen öfter ‚aktive‘ Bullies sind als Mädchen. Jungen zeigen häufiger direkte Formen des Bullying, wie beispielsweise Schlagen oder Treten. Dagegen zeigen sich geringe Geschlechtsunterschiede bezüglich indirekt aggressiver Verhaltensweisen.

Die spezifischen Arten der relationalen Aggression verändern sich zudem im Altersverlauf bis zu einem gewissen Ausmaß (Schäfer & Frey, 1999). Vorschüler, die gerade erst beginnen Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und sich soziale Kompetenzen anzueignen, zeigen eher einfache Formen der relationalen Aggression. Beispielsweise, wenn ein Kind einem anderen mitteilt, es wolle so lange nicht mit ihm spielen, solange es nicht tut, was es will. Das „Sich- Taubstellen“, indem das Kind seine Hände auf die Ohren legt, um zu signalisieren, dass es nicht zuhört, ist ein weiteres Beispiel.

Ältere Kinder wenden auch subtile und komplexere Formen relationaler Aggression an. Sie wissen die Gruppe der Gleichaltrigen zu nutzen, um anderen Kindern Schaden zuzufügen. Jemand anderen vor den FreundInnen aufzuziehen, sodass niemand mehr mit ihr / ihm spielt stellt ein Beispiel dafür dar (Schäfer & Frey, 1999).

### **1.5 Prävalenz**

Generell tritt verbales Bullying häufiger auf, als relationale Gewalt (Bödefeld, 2006). Die Anwendung physischer Gewalt nimmt mit zunehmendem Alter der Jugendlichen ab. Dies gilt jedoch nicht für relationales Bullying (Baumann & Del Rio, 2006). Zwischen der 7. und 9. Klasse erreicht Bullying einen Höchstwert,

danach sinkt die Zahl der Opfer deutlicher, als die der TäterInnen (Bödefeld, 2006).

Studien, die in unterschiedlichen Ländern durchgeführt wurden zeigen, dass mehr als 15 Prozent der SchülInnen aktiv in Bullying involviert sind, wobei die Anzahl der Opfer in der Volksschule doppelt so hoch ist, wie jene in der Sekundarstufe (Ross, 1996 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S. 429).

Dennoch gibt es starke Schwankungen der Prävalenzraten zwischen verschiedenen Ländern. In den USA beispielsweise wird geschätzt, dass 10 bis 20 Prozent der SchülerInnen dauerhaft Opfer von Bullying sind, dass alle Kinder gelegentlich Opfer von Bullying sind oder Bullying bei MitschülerInnen beobachtet haben. In einer weiteren Studie an SchülerInnen der 6. bis 10. Klasse in den USA, gaben 29.9 Prozent der SchülerInnen an, dass sie mittelmäßig bis oft in Bullying involviert sind (Nansel, et al., 2001 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006, S. 219). Eine Untersuchung an holländischen Volksschulen dagegen ergab, dass mehr als 16 Prozent der 9-11- jährigen SchülerInnen regelmäßig Opfer von Bullying sind. Weitere 5.5 Prozent der SchülerInnen gaben an, regelmäßig TäterInnen während des Schulsemesters zu sein (Fekkes, Pijpers & Verloove- Vanhorick, 2005).

Weitere Studien, die in unterschiedlichen Ländern durchgeführt wurden, ergaben, dass 8 bis 46 Prozent der SchülerInnen regelmäßig Opfer von Bullying sind und 5 bis 30 Prozent der SchülerInnen sind regelmäßig aktiv an Bullying beteiligt (Fekkes, Pijpers & Verloove- Vanhorick, 2005).

Über die Veränderung der Prävalenzrate von Bullying wurden ebenfalls Untersuchungen angestellt. Daten des U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics zeigen, dass der Prozentsatz der SchülerInnen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren, die angaben Opfer von Bullying zu sein, in den Jahren 1999 bis 2001 zunahm und in den Jahren 2001 bis 2003 konstant blieb (DeVoe et al., 2004 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006, S. 219).

Direkt kann eine Zunahme oder Abnahme von Bullying aus dem Vergleich von Studien aber nicht festgestellt werden, da unterschiedliche Instrumente zur Erhebung herangezogen werden (Schäfer & Frey, 1999). Bis dato existiert noch kein sehr gut etabliertes, standardisiertes Instrument zur Erfassung von Viktimisierung (Hodges & Card, 2008). Ebenso wird nicht immer eine Prävalenz erfasst, sondern es liegt ein längerer Zeitraum der Erfassung zugrunde (Schäfer & Frey, 1999). Einige Autoren fragten beispielsweise, ob SchülerInnen während des laufenden Semesters oder Schuljahres Opfer von Bullying sind. 30 bis 60 Prozent der SchülerInnen geben hier an Opfer zu sein (Rigby, 2000 zitiert nach Hodges & Card, 2008, S. 451; Smith & Shu, 2000 zitiert nach Hodges & Card, 2008, S.451; Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000 zitiert nach Hodges & Card, 2008, S. 451). Es wurde auch danach gefragt, ob SchülerInnen wöchentlich oder öfter Opfer von Bullying sind und 6 bis 15 Prozent bejahen diese Frage (Rigby, 2000 zitiert nach Hodges & Card, 2008, S. 451; Smith & Shu, 2000 zitiert nach Hodges & Card, 2008, S. 451; Whitney & Smith, 1993 zitiert nach Hodges & Card, 2008, S. 451).

Es ist erkennbar, dass je kürzer der gewählte Zeitraum, desto niedriger sind die Prävalenzraten. Schäfer und Frey (1999) beobachteten ferner, dass bei Berücksichtigung mehrerer Merkmale von Bullying wie beispielsweise die Wiederholung der Vorfälle über einen längeren Zeitraum, die Prävalenzraten ebenfalls niedriger sind (Schäfer & Frey, 1999).

### **1.6 Folgen für Opfer**

Bullying ist mit Stress verbunden. Dieser Stress kann sowohl Ursache als auch Folge von Bullying sein. Durch die Hilflosigkeit, das Ausgeliefertsein, weder fliehen noch kämpfen zu können, befindet sich das Opfer in einer Stresssituation (Kasper, H., 1998). Gesundheitliche und psychische Folgen als auch

Schwierigkeiten im akademischen und im sozialen Bereich sind die Folge (Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008; Eisenbraun, 2007).

Gesundheitliche Folgen beziehen sich auf die Schwächung des Immunsystems, Magenkrankheiten, Schlafstörungen und Depressionen (Kasper, 1998; Sharp et al., 2000 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005; S. 430; Yoon & Kerber, 2003). Fekkes, Pijpers und Verloove- Vanhorick (2005) führen neben Schlafproblemen, Magenproblemen und Depression auch Kopfschmerzen und Bettnässen sowie suizidale Gedanken als Folgen von Bullying an.

Psychische Folgen des Bullying zeigen sich in Verhaltensstörungen sowie emotionalen Schwierigkeiten (Fekkes, Pijpers und Verloove- Vanhorick, 2005; Sharp et al., 2000 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005; S. 430; Yoon & Kerber, 2003).

Direkte soziale Folgen von Bullying stellen Ausgrenzung bis hin zur Stigmatisierung durch andere dar (Kasper, 1998). Allgemein kommt es zu Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen, geringer psychosozialer Anpassung und Ablehnung durch Gleichaltrige (Sharp et al., 2000 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005; S. 430; Cohn & Canter, 2002 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005; S. 429; Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2006; Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008).

Im Falle der TäterInnen kann es auch zu kriminellen Handlungen kommen. Untersuchungen zeigen, dass die Hälfte der als TäterInnen identifizierten SchülerInnen zwischen ihrem 20. bis 30. Lebensjahr Probleme mit dem Gesetz haben (Baumann & Del Rio, 2006).

Opfer leiden nicht nur unter emotionalen und schulischen Schwierigkeiten, Problemen in sozialen Beziehungen sowie höherem Risiko an Depression zu erkranken, sondern haben zusätzlich ein geringes Selbstbewusstsein (Sharp et al., 2000 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S. 430; Yoon & Kerber, 2003

Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008; Eisenbraun, 2007). Swearer et al. (2004 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S. 429) konnten ebenfalls zeigen, dass Opfer von Bullying über geringeres Selbstbewusstsein verfügen. Schulabbruch, Weglaufen von Zuhause, Verweigerung des Schulbesuchs und Suizidversuche werden mit Viktimisierung durch Bullying in Zusammenhang gebracht (Baumann & Del Rio, 2006; Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008).

Neben diesen gesundheitlichen, psychischen und sozialen Problemen wirkt sich Bullying auch auf die Konzentration sowie die Anwesenheit und somit auf akademischen Leistungen der SchülerInnen aus (Baumann & Del Rio, 2006). Im extremsten Fall ist Schulabbruch, Weglaufen von Zuhause oder Verweigerung des Schulbesuchs die Folge (Cohn & Canter, 2002 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S. 429; Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2006).

Die Folgen des Bullying sind für die Betroffenen schwerwiegend, sowohl für Opfer als auch TäterInnen (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Baumann & Del Rio, 2005, 2006), unabhängig vom Typ des Bullying, dass heißt unabhängig davon, ob es sich nun um relationales, verbales oder physisches Bullying handelt. Jedoch variiert die Intensität der Folgen. Relationales Bullying beispielsweise führt stärker zu emotionalem Stress beziehungsweise emotionaler Belastung als physisches Bullying (Hawker, 1998 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006, S. 220). Ergebnisse aus Studien zeigen (Baumann & Del Rio, 2006; van der Wal et al., 2003 zitiert nach Baumann & del Rio, 2006, S. 220), dass der Typ des Bullying Vorhersagen über derzeitige und zukünftige soziale und psychologische Fehlanpassung sowie Depression im Erwachsenenalter ermöglicht. Zum Beispiel hängt relationales Bullying sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen stärker mit Depression zusammen, als direkte Formen des Bullying (van der Wal et al., 2003 zitiert nach Baumann & del Rio, 2006, S. 220). Die Ergebnisse einer neueren Untersuchung (Card et. Al, 2008) zeigen, dass direkte Aggression in engem Zusammenhang mit externalisierenden Problem, schlechten Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie geringem prosozialem Verhalten

steht. Indirekt aggressive Verhaltensweisen hängen dagegen eng mit internalisierenden Problemen und höherem prosozialem Verhalten zusammen (Card et. al, 2008).

Opfer gaben an, dass sozialer Ausschluss die schlimmste Form des Bullying darstellt (Sharp, 1995 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006, S. 220). Relationales Bullying und indirekte Formen des Bullying verursachen das größte Ausmaß an Leiden, während diese Formen gleichzeitig größere Chancen haben von LehrerInnen unentdeckt zu bleiben (van der Wal et al., 2003 zitiert nach Baumann & del Rio, 2006, S. 220).

## **1.7 ZUSAMMENFASSUNG**

Bullying wird als eine Art aggressiven Verhaltens verstanden. Die drei Hauptmerkmale Machtungleichgewicht, über einen längeren Zeitraum gehend sowie die Schädigungsabsicht der TäterInnen charakterisieren die Beziehung zwischen einem oder mehreren TäterInnen und dem Opfer (Olweus, 1993; 2003 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2006; S. 219; Ittel & Salisch, 2005).

Bullying wird oft synonym zu Mobbing verwendet und ist von anderen Formen aggressiven Verhaltens wie beispielsweise Bandenaggression oder Streit zwischen zwei SchülerInnen zu unterscheiden. Es kann zwischen drei Typen des Bullying differenziert werden, nämlich physischem, verbalem sowie relationalem Bullying. Ebenso kann zwischen indirektem und direktem, sowie offenem und verdecktem Bullying unterschieden werden. Physisches Bullying ist eine direkte und offene Form aggressiven Verhaltens, ebenso wie verbales Bullying. Relationales Bullying beziehungsweise der soziale Ausschluss stellt eine verdeckte und indirekte Form von Bullying dar und bleibt aufgrund seines kurzen und subtilen Auftretens oft unentdeckt.

Generell wird verbale Gewalt häufiger ausgeführt, als relationale. Der Einsatz physischer Gewalt nimmt mit zunehmendem Alter der SchülerInnen ab, jedoch nicht relationales Bullying. Jungen sind öfter ‚aktive‘ Bullies und Täter als Mädchen. Jungen wenden häufiger direktere Formen des Bullying an, wie beispielsweise Schlagen oder Treten. Geringe Geschlechtsunterschiede bestehen bei indirekten Formen des Bullying, wie beispielsweise Gerüchte zu verbreiten oder Andere auszuschließen. Bezüglich der Viktimisierung gibt es keine Geschlechtsunterschiede. (Fekkes, Pijpers & Verloove- Vanhorick, 2005, Card et. al, 2008). Bei der Ausführung verschiedener Formen relationaler Aggression gibt es Unterschiede bezüglich dem Alter der Kinder. Jüngere Kinder zeigen einfachere Formen relationaler Aggression, wie beispielsweise das „Sich-taub-stellen“. Ältere Kinder wenden dagegen subtilere und komplexere Formen an. Sie wissen die Gruppe der Gleichaltrigen einzusetzen, um anderen Kindern Schaden zuzufügen (Schäfer & Frey, 1999).

Die Folgen sind sowohl für Opfer als auch für Täter schwerwiegend. Gesundheitliche und psychische Probleme sowie Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen und Schwierigkeiten in der Schule treten auf. Viktimisierung wird mit Suizidgedanken, Suizidversuchen oder Weglaufen von Zuhause in Verbindung gebracht (Baumann & Del Rio, 2006). Der Typ des Bullying ist ein guter Prädiktor für derzeitige und zukünftige soziale und psychologische Fehlanpassung sowie Depression im Erwachsenenalter (Baumann & Del Rio, 2006).

Relationales Bullying und indirekte Formen des Bullying verursachen das größte Ausmaß an Leiden, während diese Formen gleichzeitig größere Chancen haben von LehrerInnen unentdeckt zu bleiben (van der Wal et al., 2003 zitiert nach Baumann & del Rio, 2006, S. 220).

## **2. Nachmittagsbetreuung**

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Nachmittagsbetreuung in Schulen aufgebaut ist und welche Formen der Betreuung möglich sind. Abschließend wird der Schulalltag in Bundesschulen und öffentlichen Pflichtschulen als ganztägige Schulform vorgestellt, um einen Einblick zu erhalten, welche Aufgaben NachmittagsbetreuerInnen zu erfüllen haben.

### **2.1 Definition und Zielsetzungen**

Seit dem Schuljahr 1994 / 1995 können alle Pflichtschulen im Rahmen der Schulautonomie auch ganztätig geführt werden, das heißt mit Betreuung am Nachmittag. Das gilt für alle Allgemein Bildenden Pflichtschulen, wie Volksschulen, Haupt-, Sonder- und Polytechnische Schulen, sowie für die Unterstufe der Allgemein Bildenden höheren Schulen. Unter einer ganztägigen Schulform ist eine Schule zu verstehen, die sowohl aus einem Unterrichts- als auch einem Betreuungsteil besteht. Diese Schulformen haben laut Gesetz bis mindestens 16.00 Uhr und maximal bis 18.00 Uhr geöffnet (Arbeiterkammer Niederösterreich, 2009).

Das primäre Ziel der Nachmittagsbetreuung stellt die optimale Förderung der SchülerInnen dar. Es ist unerheblich ob SchülerInnen lernstark oder lernschwach sind, denn im Vordergrund stehen die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen. Dies wird am ehesten durch die Bildung kleinerer Gruppen erreicht. Weitere Zielsetzung ist es, die Lernmotivation zu erhöhen und Lernunterstützung zu gewährleisten sowie soziales Lernen zu unterstützen. Von Bedeutung ist hierbei, dass die Kontakte zwischen den SchülerInnen verstärkt werden sollen, vor allem zwischen SchülerInnen aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten, die einer anderen Kultur entstammen oder die einer

anderen Religion angehören. Weiters soll die Kreativität der SchülerInnen gefördert werden. Die Nachmittagsbetreuung sollte auch Anregungen zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung geben und somit Haltungen und Fertigkeiten fördern, die über die Schulzeit hinaus von Bedeutung sind. Schließlich sollen die Bedürfnisse nach Bewegung, Rückzug und Erholung berücksichtigt werden und somit Rekreation ermöglicht werden (Arbeiterkammer Niederösterreich, 2009).

Diese Ziele werden in Schulen unterschiedlich umgesetzt. Es gibt zwei verschiedene Formen von ganztägigen Schulen. Einerseits können Phasen des Unterrichts und der Betreuung einander abwechseln. Es besteht ein fließender Übergang zwischen Lern- und Freizeitphasen und die Betreuung ist interaktiver Bestandteil des Schulalltags. Die SchülerInnen einer Klasse sind verpflichtet die Betreuung in Anspruch zu nehmen. Um diese Form der ganztägigen Schule führen zu können, ist die Zustimmung von mindestens zwei Drittel der Erziehungsberechtigten der betroffenen SchülerInnen sowie der betroffenen LehrerInnen nötig. Die Anmeldung gilt dann für die gesamte Dauer des Schulbesuchs (Arbeiterkammer Niederösterreich, 2009).

Eine weitere Form der ganztägigen Schule trennt Unterricht und Betreuung zeitlich klar voneinander ab. Erst nach dem Unterricht vom Vormittag folgt die Betreuung der SchülerInnen. In der vorliegenden Arbeit wurden vorrangig Schulen herangezogen, die diese Form der Betreuung anbieten.

Die Betreuung wird hier als freiwilliges Angebot verstanden, welches nicht alle SchülerInnen verpflichtend annehmen müssen, wie in der oben beschriebenen Form der ganztägigen Schule. Einzelnen SchülerInnen steht es frei die Betreuung nur tageweise in Anspruch zu nehmen. In der Betreuung selbst dürfen die SchülerInnen zu klassenübergreifenden Gruppen zusammengefasst werden. Die Anmeldung ist tageweise möglich, gilt aber für das gesamte Schuljahr. AHS-Unterstufen, die ganztägig geführt werden stellen ein Beispiel für diese Form der Betreuung dar (Arbeiterkammer Niederösterreich, 2009).

## **2.2 Betreuungsgruppen in Bundesschulen (AHS) und öffentlichen Pflichtschulen**

In ganztätig geführten AHS- Unterstufen, in denen Unterrichts- und Betreuungsteil getrennt sind, darf ab einer Anzahl von zehn SchülerInnen eine Betreuungsgruppe gebildet werden. Die SchülerInnen müssen dazu aber mindestens drei Tage in der Woche für die Nachmittagsbetreuung angemeldet sein. Eine Gruppe darf weiters nicht mehr als 19 SchülerInnen umfassen. Die Betreuungsgruppen können sowohl klassen- als auch schulstufenübergreifend gebildet werden.

Der Schulalltag einer Ganztagschule gliedert sich in vier Bereiche:

- Unterricht
- Gegenstandsbezogene Lernzeit und / oder
- Individuelle Lernzeit sowie
- Freizeit

Die gegenstandsbezogene Lernzeit umfasst grundsätzlich drei Wochenstunden, allerdings sind im Rahmen der Schulautonomie auch andere Aufteilungen möglich. In dieser Zeit geht es vor allem darum, bereits erworbenes Wissen zu festigen und zu vertiefen sowie den Lernstoff von bestimmten Pflichtfächern zu wiederholen. Neuer Lernstoff wird hier nicht behandelt. Die LehrerInnen beziehungsweise BetreuerInnen haben die Aufgabe darauf zu achten, dass die Aufgaben verstanden und eigenständig gelöst werden.

Im Gegensatz dazu geht es in der individuellen Lernzeit darum, selbstständig zu lernen, die Hausübungen zu erledigen sowie sich auf Schularbeiten, Tests und Diktate vorzubereiten. Es wird auf das unterschiedliche Tempo der SchülerInnen und den jeweiligen Lernumfang eingegangen. Sofern das Schulforum beziehungsweise der Schulgemeinschaftsausschuss keine andere Regelung getroffen hat, umfasst die individuelle Lernzeit vier Wochenstunden.

Gegenstandsbezogenes Lernen kann seit dem Schuljahr 2005 / 06 annähernd vollständig durch individuelles Lernen ersetzt werden. In diesem Fall ergeben sich maximal zehn individuelle Lernstunden pro Woche. Da diese Stunden allerdings nur „halbwertig“ bezahlt werden, das heißt dass die BetreuerIn für diese Stunden die Hälfte des üblichen Lehrkräftelohns erhält, wird die individuelle Lernstunde kaum von LehrerInnen durchgeführt.

Die SchülerInnen werden sowohl von LehrerInnen, die auch am Vormittag tätig sind, als auch von ErzieherInnen betreut. Stunden der gegenstandsbezogenen Lernzeit werden von LehrerInnen abgehalten. In der individuellen Lernzeit und der Freizeit können dagegen sowohl LehrerInnen als auch ErzieherInnen die Betreuung übernehmen. LehrerInnen erhalten auch in den Freizeitstunden, wie in der individuellen Lernzeit, die Hälfte des für Lehrkräfte üblichen Stundenlohns.

Folgendes Beispiel für einen Ablauf der Nachmittagsbetreuung entstammt dem Folder eines Gymnasiums, welches an der Befragung im Zuge dieser Arbeit teilgenommen hat.

Die Nachmittagsbetreuung findet hier nach dem Vormittagsunterricht statt und dauert bis maximal 16.55 Uhr. Es besteht die Möglichkeit das Kind nur für einige Tage oder die ganze Woche anzumelden. Treffen die SchülerInnen in der Nachmittagsbetreuung ein, erfolgt zuerst die Prüfung der Anwesenheit. Anschließend wird von den SchülerInnen das Mittagessen eingenommen, bevor die individuelle Lern- und Kreativzeit beginnt. Unter „kreativem Lernen“ wird beispielsweise Zeichnen, Lesen oder Spielen verstanden. Nachfolgend findet die gegenstandsbezogene Lernzeit statt. Dies sind Übungsstunden für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik, die drei Mal in der Woche stattfinden. Die Teilnahme an diesen Stunden ist für SchülerInnen verpflichtend, wenn sie sich für diese Tage angemeldet haben. Die gegenstandsbezogene Lernzeit wird von LehrerInnen des jeweiligen Faches gehalten. Nach Möglichkeit wird auf individuelle Lernprobleme eingegangen. Die Nachmittagsbetreuung endet schließlich mit betreuter Freizeit.

## **2.3 ZUSAMMENFASSUNG**

Unter einer ganztägigen Schulform ist eine Schule zu verstehen, die sowohl aus einem Unterrichts- als auch einem Betreuungsteil besteht. Unterrichts- und Betreuungsphasen können einander abwechseln oder zeitlich klar voneinander getrennt stattfinden.

In einer Schule, in der ein fließender Übergang zwischen Lern- und Freizeitphasen vorherrscht, sind die SchülerInnen über die gesamte Dauer des Schulbesuchs verpflichtet diese Betreuung in Anspruch zu nehmen. Sind Betreuung und regulärer Unterricht zeitlich klar voneinander getrennt, das heißt, findet vormittags der Unterricht statt und besteht nachmittags die Möglichkeit für Betreuung, steht es SchülerInnen frei sich tageweise für die Betreuung anzumelden, allerdings gilt diese dann für das gesamte Schuljahr.

Nach dem Unterricht erhalten die SchülerInnen Mittagessen. Anschließend findet die Gegenstandbezogene Lernzeit und / oder die individuelle Lernzeit statt. Schließlich steht den SchülerInnen auch freie Zeit zur Verfügung. Ganztägige Schulformen dauern bis mindestens 16 und maximal bis 18 Uhr.

Oberstes Ziel der Betreuung ist die optimale Förderung der SchülerInnen. Weitere Ziele sind Lernmotivation und Lernunterstützung, soziales Lernen, Förderung von Kreativität, Anregung sinnvoller Freizeitgestaltungen sowie Erholung zu ermöglichen.

### **3. Verhalten der LehrerInnen**

In diesem Kapitel soll eine Einführung darüber gegeben werden, wie LehrerInnenverhalten innerhalb dieser Arbeit definiert wird. Besonders eingegangen wird auf bisherige Ergebnisse bezüglich des Einflusses des Wissens und der Einstellungen der Lehrpersonen auf das Verhalten in Bullying-Situationen. Zudem wird, basierend auf Ergebnissen früherer Studien, ein Überblick gegeben, welche Strategien Lehrpersonen bei Vorfällen von Bullying anwenden und welche Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Anti-Bullying-Programme gewonnen werden konnten.

#### ***3.1 Definition***

Wird in dieser Arbeit von Verhalten der LehrerInnen gesprochen, ist jenes Verhalten gemeint, welches LehrerInnen in Bullying-Situationen zeigen. Dabei kann zwischen verschiedenen Vorgehensweisen unterschieden werden (Rigby & Baumann, in Druck).

LehrerInnen können bei Vorfällen zwischen SchülerInnen in direkter oder indirekter Weise handeln. Direktes Handeln bedeutet sofort in das Geschehen einzugreifen, beispielsweise den / die TäterIn zu disziplinieren beziehungsweise zu sanktionieren. Unter indirekten Vorgehensweisen werden jene Verhaltensweisen verstanden, die nicht unmittelbar beim Auftreten eines Vorfalls gezeigt werden. Das Informieren anderer Erwachsener wie beispielsweise KollegInnen, SchulleiterInnen oder auch höherer Stellen ist ein Beispiel für eine indirekte Verhaltensweise. Ebenso können aber auch die Eltern der am Bullying beteiligten SchülerInnen informiert werden, um anschließend gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten. Den Vorfall zu ignorieren stellt eine weitere indirekte Handlungsweise dar. LehrerInnen können es informierten Personen oder den SchülerInnen selbst überlassen das Problem zu klären. Maßnahmen gegenüber

TäterInnen und dem Opfer, wie beispielsweise mit ihnen zu sprechen stellen ebenfalls indirekte Strategien in Bullying- Situationen dar.

Das Verhalten der LehrerInnen spielt eine wichtige Rolle in der Bekämpfung von Bullying, da LehrerInnen jene Personen sind, die die Möglichkeiten dazu haben. Somit haben LehrerInnen eine bedeutende Rolle in der Herstellung eines positiven Schulklimas (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Nicolaidis et al., 2002 zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S.431; Yoon & Kerber, 2003; Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008).

### ***3.2 Bisherige Maßnahmen und ihre Wirksamkeit***

Eines der bekanntesten Anti- Bullying- Programme stammt von Olweus (1993 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck). Seine Effektivität konnte zwar in Norwegen bestätigt werden, da hier berichtetes Bullying um 30 bis 50 Prozent abnahm, in anderen Ländern dagegen, wie beispielsweise in Deutschland, Belgien und Südkalifornien war die Wirksamkeit des Programms minimal.

Eine Reduktion von Bullying, die auf Anti- Bullying- Programme rückführbar ist, liegt bei ca. 15 Prozent. Grund dafür könnte eine lasche Implementierung der Programme an Schulen sein, denn Studien konnten zeigen, dass je besser das Programm implementiert wird, desto signifikant bessere Resultate werden erreicht (Salmivalli, 2004 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck). Ein Faktor, der entscheidend für die Wirksamkeit eines Anti- Bullying- Programms ist, ist die Bereitschaft der LehrerInnen aktiv am Programm teilzunehmen (Baumann & Del Rio, 2006).

Bisher gibt es nur wenig Information bezüglich der Wirksamkeit beziehungsweise dem Erfolg von Interventionen in spezifischen Bullying- Situationen. Dies liegt unter Anderem daran, dass diese Programme mehrere Elemente enthalten, wie

beispielsweise die Eltern mit einzubeziehen oder die SchülerInnen in der Klasse über Bullying zu unterrichten. Somit kann die Wirksamkeit des Programms auf kein spezifisches Element alleine zurückgeführt werden (Rigby & Baumann, in Druck). Aus diesem Grund soll in dieser Arbeit der Fokus auf den Strategien der LehrerInnen im Umgang mit Bullying liegen.

Der beste Indikator laut Rigby und Baumann (in Druck) für die Wirksamkeit der Programme ist, ob die SchülerInnen den LehrerInnen von Vorfällen berichten. Studien über Befragungen von SchülerInnen (Smith & Shu, 2000 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck; Rigby & Barnes, 2002, zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck) haben aber gezeigt, dass knapp 70 Prozent der Opfer Vorfälle von Bullying nicht melden. Somit können die LehrerInnen in diesen Fällen nicht einschreiten und ihre Fähigkeiten Bullying zu stoppen unter Beweis stellen. Smith und Shu (2000 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck) führten eine Befragung an 10 bis 14-jährigen SchülerInnen aus England durch. 30 Prozent jener SchülerInnen, welche anführten Opfer von Bullying zu sein, gaben an, den Vorfall einem Lehrer oder einer Lehrerin gemeldet zu haben. Von diesen SchülerInnen berichteten allerdings 20 Prozent, dass die Lehrperson nicht gehandelt hat.

### ***3.3 Einstellung und Wissen der Lehrpersonen zum Thema Bullying***

Es ist von Bedeutung, welche Einstellungen PädagogInnen dem Thema Bullying gegenüber vertreten, da es die Bereitschaft einzugreifen beeinflusst sowie die Art des Handelns. Die Art des Handelns wiederum hat einen Einfluss auf das Schulklima und das Wohlbefinden der SchülerInnen.

Mehrere Autoren untersuchten bereits die Einstellung der Lehrpersonen zu Bullying (Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008; Murphy, Craig & Henderson, 2000; Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2005; Baumann & Del Rio, 2006).

LehrerInnen sind sich einig, dass Bullying gestoppt werden sollte (Rigby und Baumann, in Druck).

Ebenso spielt das Wissen zum Thema Bullying eine bedeutende Rolle. Weiß eine Lehrperson, dass es sich bei einem konkreten Vorfall um Bullying handelt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese einschreiten wird. Ist allerdings nicht ausreichend Wissen vorhanden, um einen Vorfall als Bullying zu entlarven, ist zu befürchten, dass in einer bestimmten Situation nicht eingegriffen wird, obwohl dies dringend erforderlich wäre (Craig, Henderson & Murphy, 2000). Nicolaides et al (2002, zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S.432) fanden heraus, dass das Wissen der Lehrpersonen zum Thema Bullying mangelhaft ist. Die Resultate der Untersuchung von Baumann und Del Rio (2005) zeigen ebenso, dass zukünftige Lehrpersonen keine Ahnung über die Definition von Bullying haben. Herangezogen wurde dabei die Definition von Bullying nach Olweus (1993). Es wurde untersucht, ob die Elemente ‚wiederholtes‘ und ‚über einen längeren Zeitraum auftretendes Verhalten‘ und die ‚Unterlegenheit des Opfers dem Täter gegenüber‘ sowie die ‚Absicht zu schädigen‘ von den TeilnehmerInnen genannt wurden. 76 Prozent der Befragten wussten, dass Bullying physischer oder psychischer Art sein kann, 39 Prozent erwähnten die Intention zu schädigen und nur 6 Prozent sagten, dass Bullying ein wiederholtes Handeln darstellt. 28 Prozent der Teilnehmer führten die Ungleichheit der Stärke zwischen Täter und Opfer in ihrer Definition von Bullying an.

Mangelndes Wissen führt dazu, dass in weniger Fällen interveniert wird, wodurch wiederum Bullying an Schulen indirekt verstärkt wird (Murphy, Craig & Henderson, 2000). Weitere Studien (Craig et al, 2000; Kandakai & King, 2002, zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S. 431; Craig et al, 2000a zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S. 432) dazu konnten ähnliche Ergebnisse zeigen. Zukünftige LehrerInnen fühlen sich nicht auf den Umgang mit Bullying vorbereitet. Sie hatten nicht das Gefühl über das nötige Wissen und die nötigen Fähigkeiten zu verfügen und vertraten die Meinung, dass universitäre

Ausbildungsprogramme keine effektiven Klassenmanagementstrategien vermitteln (Kandakai & King, 2002, zitiert nach Baumann & Del Rio, 2005, S. 431).

Es konnte jedoch gezeigt werden, dass das Klassenmanagement, welches die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen darstellt, direkten Einfluss auf die Häufigkeit von Bullying in der Klasse hat. Diese Interaktion bezieht sich nicht nur auf das Verhalten der LehrerInnen den SchülerInnen im Unterricht gegenüber, sondern auch die Handlungsweise bei Vorfällen aggressiven Verhaltens unter SchülerInnen (Roland & Galloway, 2002).

Craig, Henderson und Murphy (2000) untersuchten zudem, welchen Einfluss die Beobachtung des Vorfalls auf die Bereitschaft einzugreifen hat.

Es wurden insgesamt 18 Vignetten, welche einen Vorfall von Bullying beschreiben, vorgegeben. Der Inhalt variierte bezüglich des Typs des Bullying (verbal, physisch und relational) sowie bezüglich der Beobachtung oder Nicht-Beobachtung des beschriebenen Vorfalls durch die Lehrperson. Im Anschluss an jede Vignette wurden die LehrerInnen nach der Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Situation gefragt sowie nach der Bereitschaft einzugreifen und ob sie den geschilderten Vorfall als Bullying definieren würden. Die Ergebnisse zeigen dass die direkte Beobachtung von Bullying nicht unerheblich ist, denn wird der Vorfall von der Lehrperson beobachtet, wird dieser von der Lehrperson als schwerwiegender wahrgenommen und die Bereitschaft einzuschreiten steigt an. Dies gilt sowohl für verbales als auch für physisches und relationales Bullying. Ebenso führt die Beobachtung eines aggressiven Vorfalls zu einem signifikanten Anstieg der Wahrscheinlichkeit es als Bullying zu definieren. Deshalb wird physische Aggression eher als Bullying definiert als relationale Aggression (Craig, Henderson und Murphy, 2000).

Yoon und Kerber (2003) untersuchten die Einstellungen angehender LehrerInnen bezüglich Bullying und konnten ähnliche Ergebnisse aufzeigen. Es wurden

insgesamt 6 Vignetten vorgegeben, die jeweils zwei Vorfälle relationalen, verbalen und physischen Bullying beschreiben. Zukünftige LehrerInnen sollten anschließend an diese Vignetten angeben, wie gravierend sie den Vorfall einschätzen, ob sie handeln würden und ob sie Mitgefühl mit dem Opfer zeigen würden. Die Autoren konnten zeigen, dass physisches Bullying als schwerwiegendste Form eingeschätzt wurde im Gegensatz zu verbaler und relationaler Aggression. Ebenso ist die Bereitschaft einzugreifen und das Mitgefühl mit dem Opfer bei physischem Bullying am größten. Ähnliche Ergebnisse fanden Baumann und Del Rio (2005 & 2006) sowie Craig, Henderson und Murphy (2000). Zudem untersuchten Yoon und Kerber (2003), welche Strategien LehrerInnen anwenden, um relationaler Aggression zu begegnen und ob sich diese Strategien maßgeblich von jenen unterscheiden, die bei direkteren Formen von Bullying angewendet werden. 10 Prozent der Handlungen der LehrerInnen bei sozialem Ausschluss beinhalten disziplinaire Maßnahmen für den Täter, während bei physischem und verbalem Bullying 50 Prozent der Maßnahmen disziplinärer Art sind. Ungefähr 10 Prozent der Handlungen der LehrerInnen bildeten ein Ignorieren und ein „Ausmachen der Schüler unter sich“. Dies spiegelt wider, dass sozialer Ausschluss als weniger gravierend angesehen wird, als physisches oder verbales Bullying.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Baumann und Del Rio (2006). Es werden weniger schwerwiegende Konsequenzen von den LehrerInnen gegenüber dem / der TäterIn bei relationalem Bullying gesetzt, als bei physischer Aggression (Baumann & Del Rio, 2006).

Kochenderfer- Ladd und Pelletier (2008) untersuchten nicht nur die Einstellungen der Lehrpersonen zu Bullying sondern auch welchen Einfluss die von Lehrpersonen angewendeten Strategien auf die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit Viktimisierung haben. Dabei wurde zwischen normativen Überzeugungen (normative beliefs), Verteidigungsüberzeugungen (assertive beliefs) und Vermeidungsüberzeugungen (avoidant beliefs) auf Seiten der Lehrpersonen unterschieden. Lehrpersonen, die normative Überzeugungen

vertreten, sind davon überzeugt, dass Bullying ein normatives Verhalten sei, um soziale Normen erlernen zu können. Werden diese Überzeugungen von LehrerInnen vertreten, werden aggressive Handlungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit bestraft (Troop & Ladd, 2002 zitiert nach Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008, S. 433). Andererseits sind Lehrpersonen mit Verteidigungsüberzeugungen davon überzeugt, dass die betroffene Schülerin beziehungsweise der betroffene Schüler kein Opfer wäre, würde er oder sie sich verteidigen. Vertritt die Lehrperson Vermeidungsüberzeugungen, dann ist sie der Ansicht, dass SchülerInnen keine Opfer wären, würden sie gemeine SchülerInnen meiden. Die Autoren konnten zeigen, dass normative Überzeugungen häufiger bei Burschen vertreten werden und die Lehrpersonen häufiger dazu tendierten die Klärung des Vorfalls den Beteiligten (Burschen) selbst zu überlassen. Unterschiede in der Anwendung anderer Strategien in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen, wie beispielsweise zu befürworten, dass das Opfer sich verteidigen solle, vorzuschlagen den Täter zu ignorieren, den Täter zu bestrafen oder die Eltern zu kontaktieren, konnten nicht gefunden werden (Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008).

Die meisten Vorfälle von Bullying sind den Lehrpersonen allerdings nicht bewusst, weil sie von SchülerInnen nicht berichtet werden (Fekkes, Pijpers & Verloove- Vanhorick, 2005; Rigby & Baumann, in Druck). Grund dafür ist eine fehlerhafte Konfliktbehandlung seitens der LehrerInnen (Yoon & Kerber, 2003). Die Reaktionen der LehrerInnen gegenüber aggressivem Verhalten können sowohl zukünftige Handlungen der TäterInnen als auch der Opfer beeinflussen. Wird beispielsweise das Verhalten von TäterInnen nicht bestraft oder gar ignoriert, bleiben somit negative Konsequenzen aus. Dadurch werden diese Handlungen indirekt verstärkt. Andererseits sieht das Opfer, dass die Lehrperson nicht einschreitet. Die SchülerInnen nehmen daher wahr, dass sie sich nicht auf die Hilfe der LehrerInnen verlassen können und / oder, dass das Verhalten der TäterInnen akzeptiert oder zumindest toleriert wird (Baumann & Del Rio, 2006). Auf der Seite der SchülerInnen wird der Eindruck erweckt, dass LehrerInnen dem

Opfer nicht helfen können oder wollen (Baumann & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003; Pepler et al, 1994 zitiert nach Craig, Henderson & Murphy, 2000, S.6). Aus diesem Grund berichten Opfer die Vorfälle nicht und bleiben weiterhin Opfer von sozialem Ausschluss oder allgemein von Bullying. Werden aber keine Vorfälle berichtet, wissen die Lehrpersonen nicht über das Ausmaß an Bullying bescheid und greifen wiederum nicht ein. Somit entsteht ein Teufelskreislauf.

Allerdings konnte gezeigt werden, dass selbst wenn Vorfälle den Lehrpersonen berichtet werden, sie nicht in der Lage sind Bullying zu stoppen. In manchen Fällen verschlimmern sie die Situation (Fekkes, Pijpers & Verloove- Vanhorick, 2005; Rigby & Baumann, in Druck). Es gibt zwei Studien, die untersuchten, wie erfolgreich Lehrpersonen mit von SchülerInnen beziehungsweise Opfern berichteten Vorfällen umgehen. In der bereits weiter oben erwähnten Studie von Shu und Smith (2000, zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck) wurden SchülerInnen im Alter von 10- 14 Jahren befragt. Die SchülerInnen wurden gebeten anzugeben, ob sie Opfer von Bullying sind und ob sie die Vorfälle einer Lehrperson geschildert haben. Nur 30 Prozent der Opfer aggressiven Verhaltens haben diese Vorfälle den Lehrpersonen berichtet. Von diesen 30 Prozent geben nur 20 Prozent an, dass die Lehrperson gehandelt hat. Allgemein haben die Handlungen der Lehrpersonen nicht dazu beigetragen, dass Bullying gestoppt wird. In 28 Prozent der Fälle wird Bullying gestoppt, in ebenfalls 28 Prozent der Fälle bessert sich die Situation des Opfers. In 27 Prozent der Fälle ändert sich gar nichts und in 16 Prozent der Fälle verschlechtert sich die Situation sogar. Außerdem zeigt sich, dass im Falle einer Berichterstattung der Vorfälle den Eltern gegenüber, sich die Situation für Opfer eher bessert, als bei einer Berichterstattung den Lehrpersonen gegenüber (Rigby & Baumann, in Druck). Eine weitere Studie stammt von Rigby und Barnes (2002, zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck). SchülerInnen im Alter zwischen 8 und 18 Jahren in Australien wurden befragt. 27 Prozent der SchülerInnen geben an, dass sie einer Lehrperson den Vorfall berichtet hätten. Der Anteil der Kinder, welcher anführt, die Interventionen der Lehrpersonen verschlechtern die Situation, beträgt 10

Prozent.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Handlungsweisen beziehungsweise die Strategien der LehrerInnen in Situationen, in denen aggressive Verhaltensweisen auftreten, direkten Einfluss auf die Häufigkeit von Bullying in der Klasse haben (Rolland & Galloway, 2002).

### ***3.4 Die Rolle der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit***

In den angeführten Studien wurden hauptsächlich zukünftige, das heißt noch in Ausbildung befindende LehrerInnen befragt. Der Aspekt der Berufserfahrung könnte einen Einfluss darauf haben, wie viel Wissen und Fähigkeiten sich die Lehrpersonen in Bezug auf Bullying bereits aneignen konnten. Eine wichtige Voraussetzung für kompetentes Handeln ist eine mehrjährige, intensive Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich und daraus resultierend der Erwerb umfangreichen Wissens (Gruber, 1999). Mit längerer Berufserfahrung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass LehrerInnen bereits einige Vorfälle aggressiven Verhaltens unter SchülerInnen erlebt und mehr oder weniger erfolgreich gestoppt haben.

Mit diesen Erfahrungen hängt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zusammen (Montada, 2002; Rost, 2006). War die Lehrperson in vergangenen Situationen in Bezug auf das Stoppen von Bullying erfolgreich, wird sie auch erwarten in folgenden Situationen erfolgreich zu sein. Das heißt, die Lehrperson zieht aus der Erfahrung Schlussfolgerungen über die eigenen Fähigkeiten und korrigiert beziehungsweise stabilisiert ihre / seine Selbsteinschätzung. Somit kann sich die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in den Jahren der Berufserfahrung verändern (Montada, 2002). Es wurden jedoch bis dato keine Untersuchungen durchgeführt, die den Einfluss der Berufserfahrung auf die Anwendung beziehungsweise Nicht- Anwendung bestimmter Strategien im Umgang mit aggressiven Handlungen untersuchen.

Die von LehrerInnen wahrgenommene Selbstwirksamkeit um mit Bullying umzugehen ist ein wichtiger Faktor (Baumann & Del Rio, 2005). „Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Jerusalem & Hopf, 2002, S. 35). Die „Tendenz eine bestimmte Handlung auszuführen ist von der Erwartung abhängig, dass diese Handlung mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu einem bestimmten Ergebnis führt“ (Rost, 2006, S. 351). Gemäß der sozialen Lerntheorie von Rotter (1954, zitiert nach Rost, 2006, S. 351) sowie der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1977, zitiert nach Rost, 2006, S. 693) (1997,1992,2001, zitiert nach Jerusalem & Hopf, 2002, S. 35) beeinflusst somit die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten wiederum, ob die Lehrperson eine bestimmte Handlung setzt. Erwartet nun die Lehrperson, dass ihr Eingreifen in einer Bullying- Situation zur Beendigung von Bullying führt, wird sie die Handlung eher ausführen, als bei der Erwartung, dass die Handlung nicht erfolgreich sein wird. Dies bedeutet, dass Handlungen durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden, vor allem von subjektiven Erwartungen der eigenen Wirksamkeit sowie Erwartungen bezüglich der Konsequenzen und Folgen der eigenen Handlungen (Bandura, zitiert nach Jerusalem & Hopf, 2002, S. 35). Die subjektiv wahrgenommene Effektivität der LehrerInnen ist somit ein wichtiger Faktor, um Bullying zu begegnen (Baumann & Del Rio, 2005). Dies wird durch Ergebnisse aus Untersuchungen unterstützt. Yoon (2004, zitiert nach Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008, S.433) konnte beispielsweise zeigen, dass je größer die wahrgenommene Selbstwirksamkeit im Umgang mit Bullying ist, desto eher greifen LehrerInnen ein.

### ***3.5 Reaktionen der LehrerInnen in Bullying- Situationen***

Mit Bezug auf frühere Studien und auf die Erfahrungen von Autoren (siehe Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2005) sowie Vorschlägen aus Beratungen

mit LehrerInnen (und SchulberaterInnen), wie Bullying in Schulen begegnet werden kann, wurde angenommen, dass das Stoppen von Bullying anhand von 5 Dimensionen konzeptualisiert beziehungsweise beschrieben werden kann (Rigby & Baumann, in Druck). Diese sind (1) den Vorfall zu ignorieren (Atlas & Pepler, 1998 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck; Baumann & Del Rio, 2006; Stephenson & Smith, 1989 zitiert nach Rigby und Baumann, in Druck); (2) den Täter zu disziplinieren durch Bestrafung. Dieser Ansatz ist konsistent mit dem Anti- Bullying- Programm von Olweus (Olweus, 1993 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck). (3) mit dem Opfer zu arbeiten, speziell eine größeres Maß an Durchsetzungsfähigkeit zu erreichen (Field, 2007 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck); (4) Hilfe in der Bekämpfung bei anderen Personen suchen, (2004 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck) und (5) primär mit TäterInnen zu arbeiten. Ziel ist einen nicht- bestrafenden Ansatz zu verfolgen, wie beispielsweise den *No-Blame*- Ansatz von Robinson und Maines (1997 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck). Ein weiteres Beispiel ist die *Method of shared concern* (Methode der geteilten Besorgnis; Pikas, 2002 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck). In Tabelle 1 sind diese Strategien nochmals zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 1: Strategien nach Rigby und Baumann (in Druck)

| <i>Strategie</i>            | <i>Ansatz</i>                                                                                                                                             |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Den Vorfall ignorieren   | Atlas & Pepler (1998 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck), Baumann & Del Rio, 2006; Stephenson & Smith (1989 zitiert nach Rigby und Baumann, in Druck) |
| 2. Den Täter disziplinieren | konsistent mit Anti- Bullying- Programm von Olweus (Olweus, 1993 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck)                                                  |

|                                  |                                                                          |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 3. Andere Erwachsene informieren | von Koivisto vorgeschlagen (2004 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck) |
| 4. Mit dem Opfer arbeiten        | Field (2007 zitiert nach Rigby & Baumann, in Druck)                      |
| 5. Mit dem Täter arbeiten        | nicht- bestrafender Ansatz                                               |

### ***3.6 Fragebogen zur Erfassung unterschiedlicher Strategien (HBQ- Handling Bullying Questionnaire)***

Basierend auf den oben vorgestellten Überlegungen wurde der Handling Bullying Questionnaire (HBQ) konstruiert (Rigby & Baumann, in Druck). Ursprünglich enthielt der Fragebogen 26 Items, die die oben genannten 5 Dimensionen beziehungsweise Strategien erfassen sollten. Eine Faktorenanalyse legte nahe, einige Fragen aus dem Fragebogen auszuschließen, um eine bessere Unterscheidung der 5 Strategien zu erreichen. Letztendlich wurden 22 Items zur Erfassung der Dimensionen herangezogen.

Baumann und Rigby (in Druck) führten unter Anwendung des HBQ eine Online-Studie in mehreren Ländern, nämlich in den USA, Kanada, Australien und Norwegen durch. Dabei interessierte vorrangig, welche Strategien eingesetzt werden, jedoch nicht, welche der Strategien besser geeignet ist, um Bullying zu bekämpfen.

Es wurde eine Vignette vorgegeben, welche eine Szene aggressiven Verhaltens zwischen SchülerInnen beschreibt. Die TeilnehmerInnen sollten angeben, auf welche Art und Weise sie in einer solchen hypothetischen Situation handeln würden. Dabei wurden 22 mögliche Handlungsweisen beschrieben. Die TeilnehmerInnen sollten auf einer 5- stufigen Antwortskala („würde ich definitiv“ bis „würde ich definitiv nicht“), angeben, wie wahrscheinlich sie jede dieser 22 Handlungsmöglichkeiten ausführen würden.

Die Antworten im Fragebogen divergierten kaum zwischen den einzelnen Ländern, weshalb anzunehmen ist, dass die Reaktionen auf Bullying durch geographische Aspekten unbeeinflusst sind (Rigby & Baumann, in Druck).

Die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse beziehen sich auf die TeilnehmerInnen aus den USA, da diese die Mehrheit der TeilnehmerInnen mit insgesamt 715 befragten Personen bilden.

Nur 6 Prozent geben an, den Vorfall zu ignorieren. Yoon und Kerber (2003) konnten vergleichsweise zeigen, dass 10 Prozent der befragten LehrerInnen anführen, die Vorfälle zu ignorieren.

Außer Acht gelassen werden darf dabei nicht, dass der Vorfall als nicht sehr ernst eingestuft werden könnte, da der im Fragebogen beschriebene Vorfall aggressiven Verhaltens vergleichsweise ‚mildes‘ Bullying darstellt.

Die Mehrheit von 97 Prozent gibt an, dass TäterInnen klar gemacht werden sollte, dass ihr Verhalten nicht toleriert wird und 71 Prozent führen zusätzlich an, dass irgendeine Form der Bestrafung angebracht wäre. Dies zeigt, dass disziplinarische Maßnahmen am häufigsten eingesetzt werden.

Allgemein ist man sich einig, dass es im Kampf gegen Bullying Teamwork bedarf. Dreiviertel der Teilnehmer führen an, die Vorfälle auch anderen Erwachsenen mitzuteilen und 60 Prozent berichten, dass es sinnvoll wäre den Eltern oder Aufsichtspersonen von dem Vorfall zu berichten.

Bezüglich der Arbeit mit dem Opfer sind sich die TeilnehmerInnen sehr uneinig. 46 Prozent geben an, dass dem Opfer gesagt werden sollte, es solle sich gegen den Täter verteidigen. 40 Prozent lehnen ein solches Verhalten dagegen ab.

Auch bezüglich der Strategie mit TäterInnen zu arbeiten zeigt sich starke Uneinigkeit, ob man die SchülerInnen zusammenrufen und in der Gruppe das Verhalten des Täters besprechen sollte.

Ungefähr ein Drittel (37%) ist unsicher, ob man die Belastungen auf Seiten des Opfers den TäterInnen mitteilen beziehungsweise darüber reden sollte, um somit der Lösung des Problems näher zu kommen. Dies zeigt deutlich, dass Maßnahmen auf diesem Gebiet, wie beispielsweise „die Methode der geteilten Besorgnis beziehungsweise des geteilten Interesses“, gänzlich unbekannt sind (Rigby & Baumann, in Druck). Die Methode des *shared concern* (der geteilten Besorgnis) versucht positive Beziehungen zwischen den Beteiligten herzustellen oder wiederherzustellen und eine Situation zu entwickeln, in welcher sich das Opfer sicher fühlt. Diese Methode ist dem *no-blame approach* sehr ähnlich, allerdings werden hier alle SchülerInnen miteinbezogen, von denen angenommen wird, dass sie beim Bullying involviert sind und tut dies in einer Reihe von Treffen mit Einzelpersonen und Gruppen. Eine einvernehmliche Lösung soll erarbeitet werden (Rigby & Baumann, in Druck).

### **3.7 ZUSAMMENFASSUNG**

Sowohl die Einstellung als auch das vorhandene Wissen bezüglich Bullying beeinflussen ob gehandelt wird und welche Handlungen von Lehrpersonen gesetzt werden (Yoon & Kerber, 2003; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Baumann & Del Rio, 2005, 2006).

Es konnte beispielsweise gezeigt werden, dass Bullying unter Mädchen und Jungen von LehrerInnen unterschiedlich wahrgenommen wird (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Aggressive Handlungen zwischen Jungen werden als normatives Verhalten, das heißt als normales Verhalten, welches dazu dient soziale Normen zu erlernen, angesehen. Die Bereitschaft einzugreifen ist gering und man überlässt es eher den SchülerInnen das Problem unter sich zu klären (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Wird Bullying dagegen als sehr ernst wahrgenommen, ist die Bereitschaft einzugreifen höher. Dies gilt vor allem für

physisches und verbales Bullying, dagegen weniger für relationale Aggression (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2005, 2006).

Ferner wird mit größerer Wahrscheinlichkeit eingegriffen, wenn der Vorfall direkt beobachtet wird (Craig, Henderson & Murphy, 2000).

Die Bereitschaft einzugreifen wird zudem von Erwartungen bezüglich der Effektivität der eigenen Fähigkeiten beeinflusst (Yoon, 2004 zitiert nach Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008, S. 433). Nicht unerheblich ist dabei die Berufserfahrung. Die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten kann sich in den Jahren der Berufserfahrung verändern (Montada, 2002). Eine wichtige Voraussetzung für kompetentes Handeln ist eine mehrjährige, intensive Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich und damit verbunden der Erwerb umfangreichen Wissens (Gruber, 1999).

Mangelndes Wissen führt dazu, dass Vorfälle nicht als Bullying entlarvt werden und folglich nicht interveniert wird (Craig, Henderson & Murphy, 2000). Wird jedoch nicht eingegriffen führt dies dazu, dass aggressive Handlungen indirekt verstärkt werden, da für TäterInnen negative Konsequenzen ausbleiben. Andererseits entsteht auf Seiten des Opfers der Eindruck, dass die LehrerInnen nicht helfen können oder wollen. Dadurch wiederum werden Vorfälle den Lehrpersonen nicht berichtet und ein Intervenieren ist nicht möglich (Yoon & Kerber, 2003; Pepler et al, 1994 zitiert nach Craig, Henderson & Murphy, 2000, S. 6). Dies spiegelt sich auch in Ergebnissen von Studien wider, die untersuchten, ob SchülerInnen Vorfälle melden. Es werden kaum Vorfälle berichtet. Aber selbst wenn LehrerInnen über Vorfälle informiert werden, sind LehrerInnen oft nicht in der Lage Bullying effektiv zu stoppen. Nur in 28 Prozent der Fälle konnte Bullying beendet werden (Rigby & Baumann, in Druck).

Bisherige Anti- Bullying- Programme zeigen nicht die erwünschte Effektivität, um aggressives Verhalten zu stoppen. Dies liegt unter Anderem an einer laschen

Implementierung (Rigby & Baumann, in Druck). Es liegen noch keine Ergebnisse vor, welche belegen, dass bestimmte Strategien besser geeignet sind, um Bullying zu bekämpfen, denn bisherige Programme bestehen aus vielen Elementen, wodurch die Wirksamkeit nicht auf ein Element alleine zurückzuführen ist. Mehrere Studien erfassen jedoch, welche Strategien LehrerInnen anwenden (Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2005; Rigby & Baumann, in Druck). Es konnte gezeigt werden, dass vor allem die Strategie die TäterInnen zu disziplinieren eingesetzt wird. Neuere Methoden, wie beispielsweise die des *shared concern* (geteilten Besorgnis) sind kaum bekannt, beziehungsweise sind sich LehrerInnen unsicher, ob sie diese Methoden anwenden sollten (Rigby & Baumann, in Druck).

#### **4. Ziele der Untersuchung**

Im Rahmen dieser Arbeit werden zwei Ziele verfolgt, die im Folgenden vorgestellt werden.

##### **4.1 Ziel 1**

Rigby und Baumann (in Druck) führten ihre Untersuchung in unterschiedlichen Ländern durch, jedoch nicht in Österreich. Daher ist das erste Ziel dieser Untersuchung zu überprüfen, ob die von Rigby und Baumann (in Druck) postulierten fünf Strategien (*den Vorfall ignorieren, den Täter / die Täterin disziplinieren, andere Erwachsene informieren, mit dem Opfer arbeiten, mit dem Täter / der Täterin arbeiten*) auch von österreichischen PädagogInnen angewendet werden.

##### **4.2 Ziel 2**

Ein weiteres Ziel dieser Untersuchung ist festzustellen, durch welche Variablen

die Anwendung bestimmter Strategien beeinflusst ist. Zu diesen Variablen zählen das Geschlecht der SchülerInnen, der Beruf der PädagogInnen (NachmittagsbetreuerIn oder LehrerIn), die Jahre der Berufserfahrung sowie die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen und die Einschätzung des eigenen Wissen über das Vorgehen im Ernstfall.

## **5. Fragestellungen und Hypothesen**

Aus den oben beschriebenen Zielen ergeben sich einige Fragestellungen, die nachfolgend angeführt werden. Die erste Frage bezieht sich auf Ziel eins dieser Untersuchung, die weiteren Fragestellungen ergeben sich aus Ziel zwei.

### **5.1 Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien**

Bisherige Anti- Bullying- Programme sind so konstruiert, dass sie aus mehreren Elementen bestehen und dadurch der Erfolg nicht auf ein Element alleine zurückführbar ist. Auf Seiten der LehrerInnen gibt es mehrere Möglichkeiten in Bullying- Situationen zu handeln. Frühere Studien konnten zeigen, dass vor allem das Disziplinieren der TäterInnen als Strategie herangezogen wird (Rigby & Baumann, in Druck). Weiters wurden die Strategien *den Vorfall ignorieren*, *andere Erwachsene informieren*, *mit dem Opfer arbeiten* und *mit den TäterInnen arbeiten* erhoben (siehe Tabelle 1, S. 45). Diese Studien wurden bisher in Ländern wie Kanada, den USA, Australien und Norwegen durchgeführt. **Welche Strategien setzen österreichische PädagogInnen zur Bekämpfung von Bullying ein?** Würden sich LehrerInnen aus Österreich gänzlich unterschiedlich verhalten, oder würden sie dieselben Strategien anwenden? Welche dieser fünf Strategien würden sie überhaupt verwenden? Rigby & Baumann, (in Druck) konnten bereits nachweisen, dass der Einsatz verschiedener Strategien unabhängig von geographischen Aspekten ist. Somit sind keine Unterschiede zwischen Österreich und beispielsweise Kanada oder anderen Ländern zu

erwarten. Dies bedeutet wiederum, dass auch LehrerInnen aus Österreich das Disziplinieren der TäterInnen vorrangig anwenden. Ignorieren würden die PädagogInnen den Vorfall nicht, da aus Studien hervorgeht, dass LehrerInnen sich einig sind, dass Bullying zu bekämpfen ist (Rigby & Baumann, in Druck).

Es werden hier nicht die SchülerInnen gebeten zu beschreiben, wie Lehrpersonen in Bullying- Situationen reagieren, sondern die LehrerInnen werden persönlich nach ihrer Handlungsweise befragt. Grund dafür ist, dass Studien gezeigt haben, dass relationales Bullying von LehrerInnen oft unentdeckt bleibt, weshalb wiederum nicht interveniert wird. SchülerInnen erhalten dadurch den Eindruck ihre LehrerInnen können oder wollen ihnen nicht helfen (Baumann & Del Rio, 2006).

Die fünf Strategien *Ignorieren, die TäterInnen disziplinieren, andere Erwachsene informieren, mit den TäterInnen arbeiten* und *mit dem Opfer arbeiten* (siehe Tabelle 1, S. 45) werden in Anlehnung an die Untersuchung von Rigby und Baumann (in Druck) erfasst. Die Autoren wählten diese Strategien in ihrer Erhebung aufgrund von Ergebnissen aus früheren Studien sowie aufgrund von Erfahrungen anderer Autoren, wie Yoon & Kerber (2003) und Baumann & Del Rio (2005). Weiters wurden Vorschläge von LehrerInnen die zu Rate gezogen wurden, wie Bullying in der Schule begegnet werden kann, herangezogen. Die Autoren nehmen an, dass anhand dieser fünf Strategien das Verhalten der LehrerInnen in Situationen aggressiven Verhaltens unter SchülerInnen beschrieben werden kann. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden diese fünf Strategien auch in der österreichischen Stichprobe erhoben. Zur Erfragung des Verhaltens wird zudem eine Vignette eingesetzt, welche in Form einer kurzen Geschichte einen Vorfall zwischen SchülerInnen beschreibt.

## **5.2 Unterschiede in den Strategien der LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen**

Derzeit liegen noch keine Untersuchungen vor, die Ergebnisse liefern, welche belegen, dass NachmittagsbetreuerInnen sich in Bullying- Situationen auf andere Art und Weise verhalten als LehrerInnen. Aufgrund des anderen Settings ist allerdings zu erwarten, dass anders gehandelt wird. Die BetreuerInnen haben insgesamt mehr Zeit sich dem Problem zu widmen als am Vormittag, denn da müssen sie schnell von einer Klasse zur anderen wechseln. Daher lautet eine weitere Frage dieser Untersuchung: **Unterscheiden sich die eingesetzten Strategien in Abhängigkeit vom Beruf der PädagogInnen?**

## **5.3 Unterscheiden in der Anwendung verschiedener Strategien in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen?**

Bullying wird bei Jungen und bei Mädchen unterschiedlich wahrgenommen (Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008). **Unterscheiden sich deshalb die angewendeten Strategien der PädagogInnen bei Mädchen und bei Jungen?** Bisherigen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass bei Jungen Bullying vielmehr als normatives Verhalten angesehen wird, um soziale Normen zu erlernen, als bei Mädchen. Bei Vorfällen, bei denen Jungen beteiligt sind, lassen LehrerInnen die SchülerInnen das Problem eher unter sich ausmachen (Kochenderfer- Ladd & Pelletier, 2008). Demnach ist auch hier zu erwarten, dass sich die Strategien der PädagogInnen in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen unterscheiden.

## **5.4 Einfluss der Berufserfahrung**

**Welchen Einfluss hat die Berufserfahrung der PädagogInnen auf die Anwendung unterschiedlicher Strategien?** Mit zunehmender Erfahrung

können Wissen und Fähigkeiten angeeignet werden und die Person kann zum Experten werden (Gruber, 1999). Deshalb könnte die Berufserfahrung Einfluss auf die Anwendung einer bestimmten Strategie haben. Es würde keine Strategie angewendet werden, von der die Person weiß, dass sie nicht effektiv ist.

### **5.5 Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten**

Es ist nun bekannt, dass das Wissen zum Thema Bullying Einfluss darauf hat, ob gehandelt wird, ebenso wie die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Allerdings wurde noch nicht untersucht, welchen Einfluss diese auf die Verwendung bestimmter Strategien haben. **Hat die Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall Einfluss auf die Anwendung unterschiedlicher Strategien? Beeinflusst die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen den Einsatz unterschiedlicher Strategien?** Würden Personen, welche ihr Wissen und ihre Fähigkeiten als gering einschätzen, eher nicht eingreifen, also den Vorfall ignorieren oder versuchen diese Personen andere Erwachsene zu informieren, sodass auf diesem Weg zwar nicht selbst gehandelt wird, aber andere Personen sich der Sache annehmen können? Aus bisherigen Theorien (Bandura, 1997,1992,2001, zitiert nach Jerusalem & Hopf, 2002, S. 35; Rotter, 1954 zitiert nach Rost, 2006, S. 351) und Ergebnissen aus Studien (Yoon, 2004, zitiert nach Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008, S. 433) ist zu folgern, dass je höher die Effektivität der eigenen Fähigkeiten sowie das Wissen zu Bullying eingeschätzt werden, desto eher werden LehrerInnen oder allgemein PädagogInnen bereit sein bei einem Vorfall einzugreifen. Aufgrund dessen ist anzunehmen, dass beispielsweise bei hoher Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Wissens die Strategie des Ignorierens nicht angewendet wird.

## **EMPIRISCHER TEIL**

## **6. Untersuchungsplan**

Insgesamt sollen 50 LehrerInnen und 50 NachmittagsbetreuerInnen befragt werden. Herangezogen werden Hauptschulen und Gymnasien aus Niederösterreich. Die Datenerhebung ist für Februar 2009, kurz nach den Semesterferien, geplant und soll kurz nach den Osterferien abgeschlossen sein.

Die LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen werden mittels HBQ (Handling Bullying Questionnaire; Rigby & Baumann, in Druck) befragt. Jede Person erhält einen Fragebogen mit zwei Vignetten, die jeweils eine Situation aggressiven Verhaltens unter Jungen und einen Vorfall zwischen Mädchen beschreiben.

Die NachmittagsbetreuerInnen werden direkt während der Nachmittagsbetreuung gebeten den Fragebogen auszufüllen. Ist dies nicht möglich werden Fragebögen hinterlassen und nach ungefähr einer Woche abgeholt. LehrerInnen wird der Fragebogen im eigenen Postfach deponiert. Ein Zeitraum von einer Woche wird zur Verfügung gestellt, um den Fragebogen auszufüllen und beim Direktor beziehungsweise der Direktorin abzugeben. Anschließend werden die ausgefüllten Exemplare abgeholt.

## **7. Erhebungsinstrument**

Der modifizierte HBQ (Handling Bullying Questionnaire) von Rigby und Baumann (in Druck) wird als Erhebungsinstrument herangezogen. Der HBQ ist ein Instrument zur Erfassung der Handlungsweise von LehrerInnen in konkreten Situationen aggressiven Verhaltens. Der Fragebogen enthält 22 Items, welche fünf Strategien erfassen sollen. Diese sind 1. den Vorfall zu ignorieren, 2. die TäterInnen zu disziplinieren, 3. andere Erwachsene zu informieren, 4. mit den TäterInnen zu arbeiten und 5. mit dem Opfer zu arbeiten.

Das Szenario, anhand welchem die befragten Personen angeben sollen, welche Strategien sie anwenden, lautete wie folgt:

*Ein 12jähriger Schüler wurde wiederholt von einem anderen, stärkeren Schüler gehänselt und beschimpft. Der Täter hat erfolgreich Mitschüler und Mitschülerinnen davon überzeugt, den schikanierten Schüler so oft wie möglich zu meiden. In Folge des Verhaltens fühlt sich das Opfer wütend, elend und einsam.*

Dieses Szenario beschreibt ein mittleres Maß der Schwere eines Vorfalls und enthält Elemente sowohl von indirektem als auch direktem Bullying. Das Verhalten der TäterIn stellt eine Mischung aus relationaler und verbaler Aggression dar.

Da nun interessiert, ob LehrerInnen bei Schülern und Schülerinnen unterschiedliche Strategien anwenden, wurde dieses Szenario modifiziert. Das Wort Schüler wurde durch das Wort Mädchen für die ‚weibliche‘ Version des Szenarios ersetzt sowie das Wort Täter durch Täterin. Für die ‚männliche‘ Version des Szenarios wurde lediglich das Wort Schüler durch Junge ersetzt. Es wurde dieses Wort gewählt, da es noch eindeutiger beschreibt, dass der Täter männlich ist. Es wurde darauf geachtet, dass sich beide Vignetten lediglich bezüglich des Geschlechts der AkteurInnen unterscheiden. Damit soll Vergleichbarkeit der Ergebnisse erzielt werden.

Das Szenario, welches einen Vorfall zwischen Jungen beschreibt lautet wie folgt:

*Ein 12jähriger Junge wurde wiederholt von einem anderen, stärkeren Jungen gehänselt und beschimpft. Der Täter hat erfolgreich Mitschüler und Mitschülerinnen davon überzeugt, den schikanierten Schüler so oft wie möglich zu meiden. In Folge des Verhaltens fühlt sich das Opfer wütend, elend und einsam.*

Anschließend werden die gleichen 22 Fragen zur Erfassung der

Handlungsweisen vorgegeben, wie sie in der Originalversion von Rigby und Baumann (in Druck) zu finden sind. Allerdings werden diese 22 Fragen zwei Mal vorgegeben, das heißt sowohl nach der Szene des Bullying zwischen Jungen als auch nach der Szene, die Bullying unter Mädchen beschreibt. Die LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen werden somit gebeten zu zwei unterschiedlichen Szenarien anzugeben, wie sie in der jeweiligen Situation handeln würden.

Die Reihenfolge der Vorgabe der Vignetten innerhalb des Fragebogens wird variiert, um Reihenfolgeeffekte ausschließen zu können. Jede Person erhält somit einen Fragebogen, wobei bei einer Person zuerst die Vignette der Jungen beschrieben und bei einer anderen Person zuerst die Vignette der Mädchen angeführt wird.

Zur Erhebung der Wahrscheinlichkeit mit welcher PädagogInnen unterschiedliche Handlungsweisen ausführen würden, wird ein fünfkategoriales, geschlossenes Antwortformat von „das würde ich auf keinen Fall tun“ bis „das würde ich auf jeden Fall tun“ eingesetzt (1 = „das würde ich auf keinen Fall tun“, 2 = „das würde ich wahrscheinlich nicht tun“, 3 = „ich bin mir unsicher“, 4 = „das würde ich wahrscheinlich tun“, 5 = „das würde ich auf jeden Fall tun“).

Nachfolgend werden einige Itembeispiele angeführt.

*Den / die TäterIn disziplinieren:*

„Ich würde darauf bestehen, dass der Täter / die Täterin dies unterlässt“

„Ich würde sicherstellen, dass die Täterin / der Täter angemessen bestraft wird.“

*Mit dem Opfer arbeiten:*

„Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen den Täter / die Täterin verteidigen soll.“

„Ich würde vorschlagen, dass das Opfer sich selbstbewusster verhalten sollte.“

*Ignorieren:*

„Ich würde es ignorieren.“

„Ich würde es jemand anderem überlassen den Vorfall zu klären.“

*Andere Erwachsene informieren:*

„Ich würde den Vorfall mit meinen KollegInnen an der Schule besprechen.“

„Ich würde den Fall an höhere Stellen weiterleiten(z.B. SchulleiterIn, stellvertretendeR SchulleiterIn ...).“

*Mit dem / der TäterIn arbeiten:*

„Ich würde mit dem Täter / der Täterin Möglichkeiten besprechen, die ihm / ihr helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern.“

„Ich würde versuchen, dem Täter / der Täterin dabei zu helfen seinen / ihren Selbstwert zu erhöhen, damit er / sie andere nicht mehr schikanieren möchte.“

Drei Fragen dienen der Erhebung von allgemeinen Angaben, wie beispielsweise dem Alter, der Berufserfahrung, und dem Geschlecht der befragten Person. Zwei zusätzliche Fragen erfassen die Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall sowie die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen.

Bei diesen Fragen handelt es sich um Items mit geschlossenem Antwortformat. Die Einschätzung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten erfolgt über Schulnoten von eins bis fünf (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend). Die Berufserfahrung wird mittels sechs Antwortmöglichkeiten (1 = 0-5 Jahre, 2 = 6-10 Jahre, 3 = 11- 15 Jahre, 4 = 16- 20 Jahre, 5 = 21- 25 Jahre, 6 = mehr als 25 Jahre) erhoben, die bezüglich der Länge der Berufserfahrung in Jahren variiert. Das Alter der LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen wird mithilfe von 5 Antwortmöglichkeiten erfasst (1 = 21- 30 Jahre, 2 = 31- 40 Jahre, 3 = 41- 50 Jahre, 4 = 51- 60 Jahre, 5 = 60 Jahre

und älter).

## **8. Untersuchungsdurchführung**

Die Messzeitpunkte zur Befragung der NachmittagsbetreuerInnen umfasste folgende Tage: 17. und 18. Februar 2009, 23. bis 25. Februar, 3. März, 18. März 2009, 23. bis 25. März 2009, sowie 31. März, 2. April und 3. April 2009. Insgesamt wurden fünf Schulen aus Mödling und Baden zur Befragung herangezogen. Es stellte sich jedoch heraus, dass nicht genügend NachmittagsbetreuerInnen befragt werden konnten. Deshalb wurden insgesamt drei weitere Schulen aus Schwechat und Wiener Neustadt herangezogen. Die Datenerhebung in diesen drei Schulen fand im Zeitraum zwischen 25. März und 3. April 2009 statt. Insgesamt 111 LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen nahmen an der Untersuchung teil.

Die Fragebögen wurden den NachmittagsbetreuerInnen während der Nachmittagsbetreuung vorgegeben. An zwei der insgesamt acht Schulen war das in diesem Rahmen nicht möglich. Die Fragebögen wurden daher von der Untersuchungsdurchführenden direkt bei den NachmittagsbetreuerInnen hinterlassen und nach einer Woche wurden die ausgefüllten Exemplare abgeholt. In zwei der befragten Schulen wurden die Fragebögen dem Direktor und der Direktorin ausgehändigt mit der Bitte, diese an die NachmittagsbetreuerInnen weiterzuleiten.

LehrerInnen erhielten den Fragebogen über das eigene Postfach beziehungsweise ebenfalls über den Direktor oder die Direktorin der Schule. Auch in diesem Fall wurden die ausgefüllten Exemplare nach einer Woche abgeholt.

Es stellten sich allerdings bei der Befragung der PädagogInnen einige Probleme. Das persönliche Überreichen des Fragebogens bewirkte mehr Bereitschaft

diesen auszufüllen. Bei einigen NachmittagsbetreuerInnen konnte allerdings auch hier gesehen werden, dass sie eher ungern an der Befragung teilnahmen.

Die Kommunikation über den Hergang der Datenerhebung gestaltete sich schwierig, da teilweise nicht klar war, was mit Nachmittagsbetreuung gemeint war, da die gleichen LehrerInnen die Vormittags unterrichten teilweise auch in der Nachmittagsbetreuung tätig sind. Eine zusätzliche Frage, ob die befragte Person ebenfalls in der Nachmittagsbetreuung tätig sei, hätte die Erhebung erleichtert.

Zudem war es nicht möglich, bei einigen der Erhebungen während der Nachmittagsbetreuung anwesend zu sein.

## **9. Beschreibung der Stichprobe**

Insgesamt 60 LehrerInnen und 51 NachmittagsbetreuerInnen nahmen an der Befragung teil. 83 der befragten Personen sind weiblich, 21 männlich. Bei sieben Personen fehlen Angaben zum Geschlecht (siehe Tabellen 1 bis 3 im Anhang). Das durchschnittliche Alter liegt bei 41 bis 50 Jahren (siehe Tabellen 2 und 4 im Anhang).

Bezüglich der Berufserfahrung zeigen sich Unterschiede zwischen LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen. Die LehrerInnen geben an über mehr Berufserfahrung zu verfügen, als die NachmittagsbetreuerInnen. 51,7 Prozent ( $n = 31$ ) der LehrerInnen geben an, mehr als 25 Jahre Berufserfahrung zu haben, dagegen gaben 25,5 Prozent ( $n = 13$ ) der NachmittagsbetreuerInnen an, mehr als 25 Jahre Berufserfahrung haben. 33,3 Prozent ( $n = 17$ ) der NachmittagsbetreuerInnen berichteten eine Berufserfahrung von weniger als beziehungsweise bis zu 5 Jahren. Dies bedeutet, dass NachmittagsbetreuerInnen über viel aber auch wenig Berufserfahrung verfügen, während die Mehrheit der LehrerInnen über viel Berufserfahrung verfügt. Eine LehrerIn und zwei NachmittagsbetreuerInnen machten keine Angaben bezüglich

der Berufserfahrung (siehe Tabelle 6 im Anhang).

Bezüglich der Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall unterscheiden sich die PädagogInnen minimal. 53,3 Prozent ( $n = 32$ ) der LehrerInnen bewerten ihr Wissen über das Vorgehen im Ernstfall als gut und weitere 30 Prozent ( $n = 18$ ) als befriedigend. Zwei Personen beurteilen es als nicht genügend. Von den NachmittagsbetreuerInnen schätzen 47,1 Prozent ( $n = 24$ ) ihr Wissen über das Vorgehen im Ernstfall als gut und weitere 27,5 Prozent ( $n = 14$ ) als befriedigend ein. Eine Person beurteilt ihr Wissen als nicht genügend. Eine NachmittagsbetreuerIn machte keine Angaben zur Einschätzung des eigenen Wissens (siehe Tabelle 7 im Anhang).

Ähnlich verhält es sich bezüglich der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen. 53,3 Prozent ( $n = 32$ ) der LehrerInnen beurteilt die eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen als gut und weitere 31,7 Prozent ( $n = 19$ ) schätzen ihre Fähigkeiten als befriedigend ein. 51 Prozent ( $n = 26$ ) der NachmittagsbetreuerInnen bewerten die eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen mit gut und weitere 27,5 Prozent ( $n = 14$ ) schätzen ihre Fähigkeiten als befriedigend ein. Eine NachmittagsbetreuerIn machte keine Angaben zur Einschätzung der Fähigkeiten (siehe Tabelle 8 im Anhang).

Bei der Berechnung der Korrelationen nach Pearson zwischen den Variablen Beruf der PädagogInnen, Geschlecht, Alter, Berufserfahrung sowie Einschätzung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten zeigten sich zwei der Korrelationen signifikant. Die zweiseitige Testung wurde gewählt, da über die Richtung des Zusammenhangs keine Annahmen vorliegen. Ein Signifikanzniveau ( $p$ ) von .05 wurde gewählt. Dies bedeutet, dass mit 5%-iger Wahrscheinlichkeit die Hypothese, dass es keinen Zusammenhang gibt, fälschlicherweise verworfen wird. Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Einschätzung des eigenen Wissens,  $r = .574$ ,  $p$  (2-seitig)  $< .05$ . Der Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Alter ist

ebenfalls signifikant,  $r = .883$ ,  $p$  (2-seitig)  $< .05$  (siehe Tabelle 9 im Anhang). Ein weiterer signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen dem Beruf der PädagogInnen und der Berufserfahrung,  $r = -.409$ ,  $p$  (2-seitig)  $< .05$ .

## **10. Auswertungsverfahren**

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde SPSS v. 15.0 verwendet. Es wurde eine multivariate Messwiederholungs- Kovarianzanalyse durchgeführt. Eine Messwiederholung ist dann gegeben, wenn die gleichen Personen unter zwei verschiedenen Untersuchungsbedingungen befragt werden und die resultierenden Daten dadurch miteinander zusammenhängen. In diesem Fall werden LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen anhand jeweils der gleichen 22 Fragen dazu befragt, wie sie bei Bullying unter Mädchen und bei Bullying zwischen Jungen handeln würden. Daher bilden die zwei Vignetten unterschiedliche Untersuchungsbedingungen. Da zweimal die gleichen Strategien erhoben werden, stellen auch diese eine Messwiederholung dar.

Es wäre möglich mehrere unabhängige multivariate Varianzanalysen zu rechnen, jedoch ergibt sich dann das Problem, dass der Alpha- Fehler mit jeder weiteren Analyse zunimmt (Field, 2005). Der Alpha- Fehler ist jener Fehler, den man begeht, wenn man die Hypothese keiner Unterschiede beziehungsweise keines Effektes verwirft, obwohl in Wirklichkeit kein Effekt vorhanden ist. Diese Irrtumswahrscheinlichkeit sollte möglichst niedrig sein. Die Höhe des Signifikanzniveaus wird abhängig von praktischen Konsequenzen und Folgen eines Irrtums festgesetzt (Bortz & Döring, 2005). Da in diesem Fall ein Irrtum keine gravierenden Folgen hat und es in der Grundlagenforschung üblich ist, wird ein Signifikanzniveau von  $p = .05$  gewählt. Resultieren in der Analyse Werte, die kleiner als dieses Signifikanzniveau sind, ist das Ergebnis signifikant.

Das Verfahren der multivariaten Messwiederholungs- Kovarianzanalyse wird

auch deshalb angewendet, da die abhängige Variable Intervallskalenniveau aufweist. Zusätzlich ist es mithilfe dieses Verfahrens möglich Wechselwirkungen der unabhängigen Variablen festzustellen, was bei Anwendung anderer Verfahren, wie beispielsweise der Regressionsanalyse, nicht der Fall ist.

Von Kovarianzanalyse wird deshalb gesprochen, da die Variablen Berufserfahrung, Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen und Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall Kovariaten darstellen. Kovariaten sind Variablen, die mit der abhängigen Variable zusammenhängen beziehungsweise das Potential dazu haben (Field, 2005). Sie sind personengebundene Störvariablen, deren Einfluss auf die abhängige Variable rechnerisch mit der Kovarianzanalyse kontrolliert werden kann (Bortz & Döring, 2005).

In der Analyse bilden das Geschlecht der SchülerInnen in der Vignette (1 = weiblich, 2 = männlich) und der Beruf der PädagogInnen (0 = LehrerInnen, 1 = NachmittagsbetreuerInnen) die unabhängige Variable. Diese sind Variablen, die von den UntersucherInnen manipuliert werden, um einen Einfluss auf die abhängige Variable festzustellen (Field, 2005; Bortz & Döring, 2005).

Die abhängige Variable stellen die vier aus der Faktorenanalyse gewonnenen Strategien *den Vorfall ignorieren*, *mit dem / der TäterIn arbeiten*, *andere Erwachsene informieren* und *mit dem Opfer arbeiten* dar. Sie ist jene Variable, die nicht durch den Untersucher oder die Untersucherin manipuliert wird (Field, 2005; Bortz & Döring, 2005).

Um Werte für die vier Dimensionen zu erhalten wurde die Summe der Antworten jener Items gebildet, die zu der jeweiligen Dimension gehören und durch die Anzahl der zur Dimension gehörigen Items dividiert, also ein Mittelwert gebildet. Dieser Mittelwert spiegelt die Werte der fünf Antwortkategorien und somit die Antworten der PädagogInnen wider. Der Wert fünf stellt das Maximum und der

Wert eins das Minimum dar.

Die Voraussetzungen, keine Korrelation zwischen den abhängigen Variablen, Varianzhomogenität und Sphärizität wurden geprüft. Pearson- Korrelationen wurden eingesetzt, um zu untersuchen, ob die abhängigen Variablen miteinander zusammenhängen. Die Pearson- Korrelationen ergaben, dass die Voraussetzung keiner Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen erfüllt ist.

Der Levene-Test und der Box-M- Test wurden zur Prüfung der Homogenität der Varianzen herangezogen. Diese Voraussetzung ist dann erfüllt, wenn die Varianz beziehungsweise die durchschnittliche Variabilität einer Variable bezogen auf alle Stufen der anderen Variablen gleich ist (Field, 2005). Der Box-M- Test prüft zusätzlich, ob die Kovarianzen einer Variable bezogen auf alle Stufen der anderen Variablen gleich sind. Die Ergebnisse des Levene- Tests zeigen ein signifikantes Ergebnis für die Strategien *Ignorieren- Jungen*,  $F(1; 105) = 3,995$ ,  $p < .05$ , und *mit dem Opfer arbeiten- Mädchen*,  $F(1; 105) = 4,021$ ,  $p < .05$ . Ebenso ist das Ergebnis des Box- M- Tests signifikant,  $F(36; 33990,66) = 2,953$ ,  $p < .05$ . Das heißt, sowohl die Varianzen als auch die Kovarianzen sind nicht homogen. Die multivariate Messwiederholungs- Kovarianzanalyse stellt ein robustes und konservatives Verfahren dar. Das bedeutet, dass ein nicht signifikantes Ergebnis resultieren könnte, obwohl ein Effekt tatsächlich vorhanden ist. Zudem ist das Ergebnis im Falle des Levene- Tests gerade noch signifikant. Aus diesem Grund wird dieses Verfahren trotz der Signifikanz des Levene- Tests und des Box- M- Tests angewendet.

Mauchley's Test prüft, ob Sphärizität gegeben ist. Ist die Annahme der Sphärizität erfüllt, sind die Differenzen zwischen den Werten der beiden Untersuchungsbedingungen gleich. Mauchley's Test ergab, dass die Annahme der Sphärizität nicht erfüllt ist. Dies gilt sowohl für den Haupteffekt der Strategie  $\chi^2(5) = 16.150$ ,  $p < .05$ , als auch den Interaktionseffekt zwischen Vignette, das heißt das Geschlecht der SchülerInnen in der Vignette, und Strategie  $\chi^2(5) =$

23.536  $p < .05$ . Deshalb wurden die Freiheitsgrade unter Verwendung der Greenhouse-Geisser-Schätzung der Sphärizität korrigiert ( $\epsilon = .899$  für den Haupteffekt der Strategie und  $\epsilon = .892$  für den Interaktionseffekt von Strategie und Vignette).

## **11. Ergebnisse**

### **11.1 Ziel 1**

Das erste Ziel dieser Untersuchung ist es, zu überprüfen, ob österreichische PädagogInnen die fünf von Rigby und Baumann (in Druck) postulierten Strategien (siehe Tabelle 1, S. 45) anwenden. Eine explorative Faktorenanalyse soll die Frage nach der Anwendung unterschiedlicher Strategien beantworten.

#### **11.1.1 Faktorenanalysen**

Die Faktorenanalyse ist eine „multivariate Methode, die viele wechselseitig korrelierte Variablen in wenigen Dimensionen (Faktoren) zusammenfasst.“ (Bortz & Döring, 2005, S. 677). Üblicherweise existiert nur ein Fragebogen, in diesem speziellen Fall jedoch zwei, da sowohl nach der männlichen als auch der weiblichen Vignette dieselben 22 Fragen zur Erhebung der fünf Strategien nach Rigby und Baumann (in Druck) vorgegeben wurden.

Da es sich, wie gesagt, um die gleichen 22 Items handelt, ist es notwendig in Erfahrung zu bringen, ob bei Anwendung der Faktorenanalyse, sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen die gleichen Faktoren resultieren. Ziel dieser Untersuchung ist es, zu erforschen, ob LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen bei Jungen und Mädchen unterschiedliches Verhalten zeigen. Ein Vergleich ist aber nur dann möglich, wenn die Dimensionen sowohl für die Jungen-Vignette als auch für die Mädchen-Vignette gleichartig

zusammengesetzt sind.

Es wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, mit festgelegter Anzahl von Faktoren. Da es in dieser Untersuchung angestrebt wird, die fünf Faktoren von Rigby und Baumann (in Druck) wieder zu finden, wurde eben diese Anzahl vor der Analyse festgelegt. Weiters wurde eine Varimax- Rotation vorgenommen, um eine bessere Interpretation der resultierenden Dimensionen zu erreichen. Die Analysen wurden mit SPSS v.15.0 durchgeführt.

Die Faktorenanalysen ergaben, dass eine Dimension vollständig unterschiedlich ist und in den restlichen vier Faktoren nur einzelne Items nicht übereinstimmen. Aus dem oben angesprochenen Grund der Vergleichbarkeit werden diese Items und die fünfte Dimension entfernt. Zur weiteren Analyse werden folglich vier Dimensionen herangezogen. Die erste Dimension (*Ignorieren*) besteht aus sechs Items, die zweite (*mit dem / der TäterIn arbeiten*) und vierte (*mit dem Opfer arbeiten*) Dimension setzen sich jeweils aus vier Items zusammen und die dritte (*andere Erwachsene informieren*) Dimension besteht aus insgesamt drei Items. Es werden demnach 16 der ursprünglich 22 Fragen zur Auswertung und Beantwortung der Fragestellungen herangezogen. Zur genaueren Betrachtung der Ergebnisse sei auf die Tabellen im Anhang verwiesen (Tabellen 10 – 13, S. 97 – 104).

Nachfolgend werden einige Itembeispiele der vier Dimensionen angeführt:

*Den Vorfall ignorieren:*

„Ich würde es ignorieren.“

„Ich würde darauf bestehen, dass die Täterin / der Täter dies unterlässt.“

„Ich würde dem Täter / der Täterin deutlich machen, dass sein / ihr Verhalten nicht toleriert wird.“

*Mit dem / der TäterIn arbeiten:*

„Ich würde eine interessante Alternativbeschäftigung für den Täter / die Täterin

finden.“

„Ich würde versuchen, dem Täter / der Täterin dabei zu helfen seinen / ihren Selbstwert zu erhöhen, damit er / sie andere nicht mehr schikanieren möchte.“

„Ich würde mit der Täterin / dem Täter Möglichkeiten besprechen, die ihr / ihm helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern.“

*andere Erwachsene informieren:*

„Ich würde von den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten des Täters / der Täterin verlangen, dass sie das Verhalten ihres Kindes unterbinden.“

„Ich würde sicherstellen, dass der Täter / die Täterin angemessen bestraft wird.“

*Mit dem Opfer arbeiten:*

„Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen den Täter / die Täterin verteidigen soll.“

„Ich würde vorschlagen, dass sich das Opfer selbstbewusster verhalten sollte.“

Da drei Faktoren Items beinhalten, die in den ursprünglichen Dimensionen nach Rigby und Baumann (in Druck) ebenfalls enthalten sind, wurden die Namen dieser Strategien beibehalten. Dabei handelt es sich um *mit dem / der TäterIn arbeiten*, *andere Erwachsene informieren* und *mit dem Opfer arbeiten*.

Ein Faktor enthält zwei Items aus der ursprünglichen Strategie *den Täter disziplinieren* (Rigby & Baumann, in Druck), die restlichen entstammen der Dimension *den Vorfall ignorieren* nach Rigby und Baumann (in Druck). Es zeigte sich in der rotierten Komponentenmatrix, dass die Ladungen dieser beiden Items negative Vorzeichen aufweisen (siehe Tabellen 11 und 13 im Anhang). Dies bedeutet, dass die Fragen umgekehrt formuliert sind. Daher wurden die Wertungen der beiden Items umgekehrt. Damit soll eine Vereinheitlichung der Bedeutung der Antworten erreicht werden. Der Wert fünf für „das würde ich auf jeden Fall tun“ wurde durch den Wert eins ersetzt, der Wert vier für „das würde ich wahrscheinlich tun“ durch den Wert zwei, der Wert zwei für „das würde ich

wahrscheinlich nicht tun“ durch den Wert vier und der Wert eins für „das würde ich auf keinen Fall tun“ wurde durch den Wert fünf ersetzt. Der Wert drei („ich bin mir unsicher“) blieb unverändert. Die Fragen lauten nun sinngemäß: „Ich würde nicht darauf bestehen, dass die Täterin / der Täter dies unterlässt“ sowie „Ich würde dem Täter / der Täterin nicht deutlich machen, dass sein / ihr Verhalten nicht toleriert wird“.

Dies ist inhaltlich gleichbedeutend den Vorfall zu ignorieren, weshalb auch diese Dimension in Anlehnung an Rigby und Baumann (in Druck) mit *den Vorfall ignorieren* benannt wird.

### **11.1.2 Reliabilitätsanalyse**

Die Reliabilität beschreibt die Konsistenz, mit der ein Konstrukt erfasst wird. Das bedeutet, dass bei einer Person, die den gleichen Fragebogen zwei Mal und zu unterschiedlichen Zeitpunkten ausfüllt, beide Male gleiche Werte resultieren sollten (Field, 2005).

Die Strategie *Ignorieren* aus der Originalversion von S. Baumann verfügt über eine interne Konsistenz von  $r = .70$ . Die interne Konsistenz der Dimension *mit dem Opfer arbeiten* beträgt  $r = .75$ , jene von *mit dem Täter arbeiten*  $r = .69$ . *Andere Erwachsene informieren* hat eine interne Konsistenz von  $.63$  und *den Täter disziplinieren* verfügt über eine interne Konsistenz von  $r = .45$ .

Da in dieser Arbeit jeweils eine Vignette einen Vorfall zwischen Jungen und Mädchen beschreibt, werden für beide getrennt die Reliabilitäten berechnet. Zur Berechnung der Reliabilität wurde Cronbach's Alpha herangezogen.

Die Dimension *den Vorfall ignorieren* weist bei den Mädchen eine innere Konsistenz von  $r = .580$  und bei den Jungen von  $r = .611$  auf. *Mit dem / der TäterIn arbeiten* hat eine innere Konsistenz von  $r = .718$  für Mädchen und  $r =$

.723 für Jungen. Bei *Andere Erwachsene informieren* beträgt Cronbach's Alpha  $r = .616$  für Mädchen und  $r = .655$  für Jungen. Die innere Konsistenz für *mit dem Opfer arbeiten* ist  $r = .579$  für Mädchen und  $r = .604$  für Jungen. Es zeigt sich, dass die Reliabilitäten annähernd gleich hoch sind. Zur genaueren Betrachtung der Ergebnisse sei auf die Tabellen im Anhang verwiesen (Tabellen 14 – 21, S. 105 – 106).

Der Vergleich mit den Reliabilitäten der Strategien aus der Originalversion von Baumann (in Druck) zeigt, dass die Dimensionen *den Vorfall ignorieren* und *mit dem Opfer arbeiten* eine niedrigere innere Konsistenz aufweisen als jene aus dem Original. Dagegen ist die interne Konsistenz der Dimension *mit dem Täter / der Täterin arbeiten* mit  $r = .718$  beziehungsweise  $r = .723$  höher. Bezüglich der Dimension *andere Erwachsene informieren* sind die Werte annähernd gleich.

Reliabilitäten ab einem Wert von Alpha = .8 werden als „gut“ (Field, 2005) betrachtet. Es zeigt sich jedoch, dass die Reliabilitäten nicht größer als .723 sind. Allerdings ist zu beachten, dass die Anzahl der Items pro Dimension eher niedrig ist. Mit der Anzahl der Items steigt Cronbach's Alpha an. Aus dieser Sicht ist die Höhe der Reliabilitäten akzeptabel. Trotzdem sollte bei der Interpretation der Ergebnisse direkt auf den Inhalt der Items eingegangen und die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden.

## **11.2 Ziel 2**

Um die Fragestellungen, die sich aus dem zweiten Ziel dieser Untersuchung ergeben, zu beantworten, wurde eine multivariate Messwiederholungs-Kovarianzanalyse mit den abhängigen, messwiederholten Variablen Strategie ( $df = 3$ ) und Vignette ( $df = 1$ ) sowie der unabhängigen Variablen Beruf ( $df = 1$ ) durchgeführt. Zusätzlich wurden die Variablen Berufserfahrung ( $df = 5$ ), die Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall ( $df = 4$ )

sowie die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen ( $df = 4$ ) als Kovariaten in das Modell eingefügt. Ein Signifikanzniveau von  $p < .05$  wird gewählt.

### 11.2.1 Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten **Haupteffekt der Strategie**,  $F(2,697; 275,113) = 16,868$ ,  $p < .05$  (siehe Tabelle 1). Das bedeutet, dass, bei außer Acht lassen des Geschlechts der SchülerInnen in der Vignette und des Berufes der PädagogInnen, die verschiedenen Strategien mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit angewendet werden.

Tabelle 1: Haupteffekte der Strategie und der Vignette

| Source    |                    | Type III<br>Sum of<br>Squares | df    | Mean<br>Square | F      | Sig. | Partial<br>Eta<br>Squared |
|-----------|--------------------|-------------------------------|-------|----------------|--------|------|---------------------------|
| strategie | Sphericity Assumed | 43,605                        | 3     | 14,535         | 16,868 | ,000 | ,142                      |
|           | Greenhouse-Geisser | 43,605                        | 2,697 | 16,167         | 16,868 | ,000 | ,142                      |
|           | Huynh-Feldt        | 43,605                        | 2,886 | 15,109         | 16,868 | ,000 | ,142                      |
|           | Lower-bound        | 43,605                        | 1,000 | 43,605         | 16,868 | ,000 | ,142                      |
| vignette  | Sphericity Assumed | ,031                          | 1     | ,031           | ,667   | ,416 | ,006                      |
|           | Greenhouse-Geisser | ,031                          | 1,000 | ,031           | ,667   | ,416 | ,006                      |
|           | Huynh-Feldt        | ,031                          | 1,000 | ,031           | ,667   | ,416 | ,006                      |
|           | Lower-bound        | ,031                          | 1,000 | ,031           | ,667   | ,416 | ,006                      |

Es wurden wiederholte Kontraste durchgeführt und es zeigt sich, dass die Anwendung der Verhaltensweisen *den Vorfall ignorieren* und *mit dem / der TäterIn arbeiten* signifikant unterschiedlich ist.

Genauer wird bei Betrachtung der Mittelwerte der Strategien und der Prüfung der Signifikanz der Differenzen zwischen diesen erkennenbar. Die Unterschiede in der Anwendung sind zwischen der Strategie *den Vorfall ignorieren* und *mit dem Täter / der Täterin arbeiten, andere Erwachsene informieren* und *mit dem Opfer arbeiten* signifikant. Weiters sind die Unterschiede zwischen der Strategie *mit dem / der TäterIn arbeiten* und *mit dem Opfer arbeiten* signifikant (siehe

Tabelle 2 und 3).

Tabelle 2: Mittelwerte der Strategien

| strategie | Mean  | Std. Error | 95% Confidence Interval |       |
|-----------|-------|------------|-------------------------|-------|
| 1         | 1,277 | ,036       | 1,207                   | 1,348 |
| 2         | 3,875 | ,067       | 3,742                   | 4,008 |
| 3         | 3,667 | ,083       | 3,502                   | 3,832 |
| 4         | 3,448 | ,072       | 3,305                   | 3,590 |

Anmerkung: 1 = den Vorfall Ignorieren, 2 = mit dem / der TäterIn arbeiten, 3 = andere Erwachsene informieren, 4 = mit dem Opfer arbeiten

Tabelle 3: Signifikanz der Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Strategien im Paarweisen Vergleich

| (I) strategie | (J) strategie | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval for Difference |        |
|---------------|---------------|-----------------------|------------|------|----------------------------------------|--------|
| 1             | 2             | -2,597                | ,079       | ,000 | -2,810                                 | -2,385 |
|               | 3             | -2,389                | ,091       | ,000 | -2,634                                 | -2,144 |
|               | 4             | -2,170                | ,079       | ,000 | -2,383                                 | -1,958 |
| 2             | 1             | 2,597                 | ,079       | ,000 | 2,385                                  | 2,810  |
|               | 3             | ,208                  | ,095       | ,184 | -,047                                  | ,464   |
|               | 4             | ,427                  | ,087       | ,000 | ,193                                   | ,661   |
| 3             | 1             | 2,389                 | ,091       | ,000 | 2,144                                  | 2,634  |
|               | 2             | -,208                 | ,095       | ,184 | -,464                                  | ,047   |
|               | 4             | ,219                  | ,108       | ,268 | -,071                                  | ,509   |
| 4             | 1             | 2,170                 | ,079       | ,000 | 1,958                                  | 2,383  |
|               | 2             | -,427                 | ,087       | ,000 | -,661                                  | -,193  |
|               | 3             | -,219                 | ,108       | ,268 | -,509                                  | ,071   |

Anmerkung: 1 = den Vorfall Ignorieren, 2 = mit dem / der TäterIn arbeiten, 3 = andere Erwachsene informieren, 4 = mit dem Opfer arbeiten

Die Strategie *mit dem / der TäterIn arbeiten* weist den höchsten Mittelwert auf (siehe Tabelle 2). Eine interessante Alternativbeschäftigung für die TäterInnen zu finden, mit dem Täter / der Täterin Möglichkeiten zu besprechen, die ihr / ihm helfen können eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern, versuchen dabei zu helfen den Selbstwert der TäterInnen zu erhöhen oder den TäterInnen die eigene Besorgnis über das was dem Opfer passiert ist mitzuteilen, wird demnach wahrscheinlich getan.

Die Strategie *den Vorfall ignorieren* weist den kleinsten Mittelwert auf (siehe

Tabelle 2). PädagogInnen würden demnach auf keinen Fall den Vorfall nicht besonders ernst nehmen, den Vorfall ignorieren, darauf bestehen, dass der Täter / die Täterin ihr / sein Verhalten unterlässt, dem Täter / der Täterin deutlich machen, dass sein / ihr Verhalten nicht toleriert wird oder es auf keinen Fall den SchülerInnen selbst überlassen das Problem zu klären.

Die Strategien *mit dem Opfer arbeiten* und *andere Erwachsene informieren* weisen einen Mittelwert von 3 bis 4 auf (siehe Tabelle 1). Dies bedeutet, dass PädagogInnen unsicher sind beziehungsweise wahrscheinlich den Fall an höhere Stellen (z.B.: dem / der SchulleiterIn) weiterleiten, die / den VertrauenslehrerIn bitten einzugreifen oder mit den Eltern / Sorgeberechtigten des Opfers Kontakt aufnehmen und die eigene Besorgnis über das Wohlergehen ihres Kindes mitteilen. Eher unsicher sind die PädagogInnen das Opfer zu ermutigen, dass es zeigt, dass es nicht eingeschüchtert werden kann, vorzuschlagen, dass sich das Opfer selbstbewusster verhalten sollte, dem Opfer zu raten der Täterin / dem Täter zu sagen, dass er / sie ihn in Ruhe lassen soll oder dem Opfer zu sagen, dass es sich gegen den Täter / die Täterin verteidigen soll.

#### *11.2.2 Unterschiede in den Strategien der LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen*

Der **Haupteffekt des Berufes** ist nicht signifikant,  $F(1, 102) = .136$ ,  $p < .05$ . Das bedeutet, dass LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen sich in der Anwendung verschiedener Strategien nicht unterscheiden (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Haupteffekte der Variablen Beruf der PädagogInnen, Berufserfahrung, Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall sowie Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen

| Source      | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-------------|-------------------------|-----|-------------|---------|------|---------------------|
| Intercept   | 36,804                  | 1   | 36,804      | 250,226 | ,000 | ,710                |
| erfahrung   | 1,265                   | 1   | 1,265       | 8,598   | ,004 | ,078                |
| wissen      | ,334                    | 1   | ,334        | 2,269   | ,135 | ,022                |
| fähigkeiten | ,206                    | 1   | ,206        | 1,397   | ,240 | ,014                |
| beruf       | ,020                    | 1   | ,020        | ,136    | ,713 | ,001                |
| Error       | 15,002                  | 102 | ,147        |         |      |                     |

### 11.2.3 Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien bei Jungen und Mädchen

Der **Haupteffekt des Geschlechts der SchülerInnen** in der Vignette ist nicht signifikant,  $F(1, 102) = .667$ ,  $p < .05$  (siehe Tabelle 1).

Dies bedeutet, dass sich LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen beim Auftreten aggressiver Handlungen nicht in unterschiedlicher Art und Weise verhalten.

### 11.2.4 Einfluss der Berufserfahrung

Die **Kovariate der Berufserfahrung** hängt signifikant mit der Anwendung verschiedener Strategien zusammen,  $F(1, 102) = 8.598$ ,  $p < .05$ ,  $r = .078$ . Die Jahre der Berufserfahrung haben somit einen Einfluss darauf, ob bestimmte Strategien eher angewendet werden, als andere (siehe Tabelle 4).

Um zu untersuchen, wo genau Unterschiede bestehen, wird das Ergebnis der Kovarianzanalyse betrachtet (siehe Tabelle 3). Die Beta- Werte (B) repräsentieren die Differenzen zwischen den Mittelwerten der Gruppen und die Signifikanz der  $t$ -Tests gibt Auskunft, ob diese Differenzen signifikant sind. Sind die Beta- Werte positiv, bedeutet dies, dass bei Zunahme der Werte der einen

Variablen, auch die Werte der anderen ansteigen. Im Falle eines negativen Beta-Wertes verhält es sich in umgekehrter Weise (Field, 2005).

Der Beta- Wert der Strategie *mit dem Opfer arbeiten* für die Mädchen- Vignette ist positiv und der *t*- Test ist signifikant. Dies bedeutet, dass je höher die Berufserfahrung ist, umso wahrscheinlicher wird die Strategie bei Vorfällen unter Mädchen angewendet. Alle übrigen *t*-Tests zeigen kein signifikantes Ergebnis.

Tabelle 5: Ergebnisse der Kovarianzanalyse für Berufserfahrung, Einschätzung des Wissens sowie Einschätzung der Fähigkeiten

| Dependent Variable                     | Parameter | B     | Std. Error | t      | Sig. | Partial Eta Squared |
|----------------------------------------|-----------|-------|------------|--------|------|---------------------|
| den Vorfall ignorieren- Mädchen        | Intercept | 1,041 | ,170       | 6,131  | ,000 | ,269                |
|                                        | erfahrung | ,032  | ,021       | 1,508  | ,135 | ,022                |
| Iden Vorfall ignorieren- Jungen        | Intercept | 1,194 | ,179       | 6,671  | ,000 | ,304                |
|                                        | erfahrung | ,025  | ,023       | 1,131  | ,261 | ,012                |
| mit dem/ der TäterIn arbeiten- Mädchen | Intercept | 3,969 | ,309       | 12,846 | ,000 | ,618                |
|                                        | erfahrung | ,070  | ,039       | 1,791  | ,076 | ,030                |
| mit dem/ der TäterIn arbeiten- Jungen  | Intercept | 4,042 | ,307       | 13,178 | ,000 | ,630                |
|                                        | erfahrung | ,073  | ,039       | 1,886  | ,062 | ,034                |
| andere Erwachsene informieren- Mädchen | Intercept | 3,102 | ,384       | 8,072  | ,000 | ,390                |
|                                        | erfahrung | ,065  | ,048       | 1,337  | ,184 | ,017                |
| andere Erwachsene informieren- Jungen  | Intercept | 3,074 | ,386       | 7,964  | ,000 | ,383                |
|                                        | erfahrung | ,069  | ,049       | 1,424  | ,158 | ,019                |
| mit dem Opfer arbeiten- Mädchen        | Intercept | 2,921 | ,329       | 8,885  | ,000 | ,436                |
|                                        | erfahrung | ,087  | ,041       | 2,101  | ,038 | ,041                |
| mit dem Opfer arbeiten- Jungen         | Intercept | 2,947 | ,335       | 8,798  | ,000 | ,431                |
|                                        | erfahrung | ,079  | ,042       | 1,885  | ,062 | ,034                |

#### 11.2.5 Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens

Es zeigt sich kein signifikanter Einfluss der **Kovariate Einschätzung des eigenen Wissens** über das Vorgehen im Ernstfall auf die Anwendung

unterschiedlicher Strategien,  $F(1, 102) = 2.269$ ,  $p < .05$  (siehe Tabelle 4). Die Einschätzung des eigenen Wissens hat somit keinen Einfluss auf die Anwendung bestimmter Strategien.

#### *11.2.6 Einfluss der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten*

Der Einfluss der **Kovariate Einschätzung der eigenen Fähigkeiten** Bullying zu stoppen auf die Anwendung unterschiedlicher Strategien ist nicht signifikant  $F(1, 102) = 1.397$ ,  $p < .05$  (siehe Tabelle 4). Dies bedeutet, dass die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten keinen Einfluss darauf hat, ob bestimmte Strategien eher angewendet werden, als andere.

## Diskussion

In diesem abschließenden Teil der Arbeit soll zunächst darauf eingegangen und diskutiert werden, wie die Ergebnisse in Relation zu bisheriger Forschung stehen. Weiters sollen einige Kritikpunkte zur Untersuchung angemerkt werden. Zum Abschluss wird ein Ausblick auf mögliche zukünftige Studien gegeben.

### Ziel 1

#### ***Untersuchung von Unterschieden in der Anwendung verschiedener Strategien***

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Faktorenanalyse zur Überprüfung der Anwendung der von Rigby und Baumann (in Druck) vorgeschlagenen Strategien (siehe Tabelle 1, S. 45) ergab, dass vier unterschiedliche Strategien von österreichischen PädagogInnen eingesetzt werden. Diese wurden mit *den Vorfall ignorieren*, *mit dem / der TäterIn arbeiten*, *andere Erwachsene informieren* und *mit dem Opfer arbeiten* benannt. Es konnten die ursprünglichen Strategien in ihrer Zusammensetzung lediglich teilweise gefunden werden. Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Faktorenstruktur von Rigby und Baumann (in Druck) nicht repliziert werden konnte.

Rigby und Baumann (in Druck) geben an, dass die Antworten im Fragebogen zwischen den PädagogInnen unterschiedlicher Länder nicht wesentlich divergierten. Die Autoren gehen daher davon aus, dass die Anwendung der Strategien *den Vorfall ignorieren*, *mit dem Täter/ der Täterin arbeiten*, *andere Erwachsene informieren*, *mit dem Opfer arbeiten* und *den Täter/ die Täterin disziplinieren* unabhängig von geographischen Aspekten sind. Die vorliegenden Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen allerdings, dass dies nicht auf die österreichische Stichprobe zutrifft.

Rigby und Baumann (in Druck) fanden, dass die Strategie *den Täter disziplinieren* von den befragten Personen am häufigsten angewendet wird. Diese Strategie konnte in der österreichischen Stichprobe jedoch nicht gefunden werden. Dies resultiert daraus, dass aufgrund der Faktorenanalyse einige Items beziehungsweise eine Dimension entfernt wurden, um Vergleichbarkeit zwischen den Angaben aus der Jungen- und Mädchen- Vignette zu gewährleisten. Es zeigt sich zudem, dass die Strategie *mit dem / der TäterIn arbeiten*, aufgrund des höchsten Mittelwerts, die primär angewendete Verhaltensweise darstellt.

Konsistent mit den Ergebnissen von Rigby und Baumann (in Druck) dagegen ist, dass die PädagogInnen den Vorfall unter keinen Umständen ignorieren würden, auf keinen Fall den Vorfall nicht ernst nehmen würden, es auf keinen Fall den SchülerInnen selbst überlassen das Problem zu klären. Sie würden darauf bestehen, dass der Täter / die Täterin ihr / sein Verhalten unterlässt oder dem Täter / der Täterin deutlich machen, dass ihr / sein Verhalten nicht toleriert wird.

Bezüglich dem Opfer zu raten, den TäterInnen zu sagen, dass er / sie ihn in Ruhe lassen soll, vorzuschlagen dass er / sie sich selbstbewusster verhalten soll, dem Opfer zu sagen, dass es sich verteidigen soll oder das Opfer zu ermutigen, dass es zeigt, dass es nicht eingeschüchtert werden kann und den Fall an höhere Stellen weiterzuleiten, ein/e VertrauenslehrerIn bitten einzugreifen oder Kontakt mit den Eltern des Opfers aufzunehmen und ihnen die eigene Besorgnis über das Wohlergehen des Kindes mitzuteilen, zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie bei den Strategien *mit dem Opfer arbeiten* und *andere Erwachsene informieren* von Rigby und Baumann (in Druck). PädagogInnen sind sich unsicher, ob sie diese Strategien anwenden sollten. Dagegen würden sie wahrscheinlich mit dem Täter / der Täterin arbeiten. Auch in diesem Fall könnte der Grund für nicht vollständig übereinstimmende Ergebnisse in den aufgrund der Faktorenanalyse verwendeten Dimensionen liegen. Der Vergleich mit den Ergebnissen von Rigby und Baumann (in Druck) ist durch das Entfernen einiger Items nur noch eingeschränkt möglich. Ein Einfluss der geographischen und

kulturellen Aspekte ist denkbar, da bei Rigby und Baumann (in Druck) Personen aus Schweden, Großbritannien und den USA zu Befragung herangezogen wurden.

## **Ziel 2**

### ***Unterschiede in den Strategien der LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen***

Es zeigen sich keine Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien zwischen LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen. Dies bedeutet, dass das Setting nicht, wie ursprünglich angenommen, einen Einfluss auf das Verhalten der PädagogInnen hat. Das Verhalten der PädagogInnen ist vielmehr personenspezifisch sowie von den individuellen Einstellungen geprägt und unabhängig vom Setting, in welchem es ausgeführt wird.

Grund dafür könnte sein, dass LehrerInnen des Vormittags teilweise ebenfalls BetreuerInnen am Nachmittag sind. Dadurch kann es vorkommen, dass die SchülerInnen von der gleichen Lehrperson sowohl vormittags unterrichtet, als auch nachmittags betreut werden. Folglich unterscheidet sich ihre Beziehung von jener zwischen SchülerInnen und Personen, die man lediglich nach dem Unterricht sieht.

Die Nachmittagsbetreuung findet zudem nicht in einem anderen Gebäude, sondern in den Klassen der gleichen Schule statt. Das Setting unterscheidet sich demnach bezüglich der räumlichen Gegebenheiten nicht vom Unterricht am Vormittag. Die PädagogInnen verbringen allerdings mehr Zeit mit den SchülerInnen, als am Vormittag. Aus Gesprächen mit einigen der befragten NachmittagsbetreuerInnen, welche von den PädagogInnen selbst initiiert wurden, geht hervor, dass am Vormittag von einer Klasse zur nächsten gehetzt werde, am Nachmittag dagegen mehr Zeit bleibe, um eventuellen Vorfällen unter

SchülerInnen zu begegnen. Dennoch zeigt sich kein Unterschied in den angewendeten Strategien. Möglicherweise wäre eher unterschiedliches Verhalten feststellbar, wenn die Befragung in einem Hort außerhalb der Schule stattgefunden hätte. PädagogInnen, die dort tätig sind, betreuen die SchülerInnen nur nach dem Unterricht. Das Setting und die Beziehung zu den SchülerInnen unterscheiden sich dadurch wesentlich von jenen in der schulischen Nachmittagsbetreuung.

Es wurde den NachmittagsbetreuerInnen mündlich die Instruktion gegeben die Fragen in Bezug auf die Nachmittagsbetreuung zu beantworten. Dies erfolgte allerdings nicht in der schriftlichen Instruktion. Das könnte ein Grund für das resultierende Ergebnis sein. Die BetreuerInnen bezogen den Unterricht am Vormittag beim Ausfüllen des Fragebogens gedanklich mit ein.

Eine weitere Ursache für die geringen Unterschiede im Verhalten der LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen könnte sein, dass die Vignette einen Vorfall mittlerer Schwere beschreibt. Das Verhalten der TäterIn stellt eine Mischung aus relationalem und verbalem Bullying dar. In einigen Untersuchungen konnte bereits festgestellt werden, dass diese Formen des aggressiven Verhaltens als nicht so schwerwiegend angesehen werden, als physische Aggression und somit auf unterschiedliche Weise gehandelt wird (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Yoon & Kerber, 2003; Baumann & Del Rio, 2005, 2006).

### ***Unterschiede in der Anwendung verschiedener Strategien bei Mädchen und Jungen***

Kochenderfer-Ladd und Pelletier (2008) fanden, dass bei Jungen Bullying eher als normatives Verhalten, das bedeutet als Verhalten zur Erlernung sozialer Normen, angesehen wird, als bei Mädchen. Demnach würden LehrerInnen

Jungen eher das Problem unter sich klären lassen als Mädchen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen jedoch, dass, weder bei einem Vorfall zwischen Jungen noch unter Mädchen, es den SchülerInnen selbst überlassen wird das Problem zu lösen.

Dies könnte auf geographische Aspekte zurückzuführen sein, denn Kochenderfer-Ladd und Pelletier befragten hauptsächlich LehrerInnen aus dem Südwesten der USA. Österreichische PädagogInnen zeigen somit bis zu einem gewissen Grad unterschiedliche Verhaltensweisen bezüglich Bullying zwischen SchülerInnen als amerikanische PädagogInnen.

Allgemein handeln PädagogInnen bei Mädchen als auch bei Jungen nicht unterschiedlich. Dieses Ergebnis ist wiederum konsistent mit jenen von Kochenderfer-Ladd und Pelletier (2008), denn sie konnten bezüglich anderer Strategien, wie beispielsweise die Eltern zu kontaktieren, ebenfalls keinen Unterschied in der Anwendung feststellen.

Ein Grund, der nicht auszuschließen ist, bezieht sich darauf, dass die befragten PädagogInnen den Sinn in der Vorgabe zwei, abgesehen vom Geschlecht der AkteurInnen, identischer Vignetten nicht verstanden haben könnten. Bei den PädagogInnen könnte der Eindruck entstanden sein, dass beide Male dieselbe Beschreibung eines Vorfalls vorgegeben wurde. In einigen Anmerkungen im Anschluss an den Fragebogen ist zu lesen, dass die Vorgabe einer Vignette ausgereicht hätte. „Ich sehe die Sinnhaftigkeit zweier identer Fallbeispiele nicht (abgesehen vom unterschiedlichen Geschlecht)“, „Ich finde es eigenartig, dass man Vorfälle mit Jungen und Mädchen extra bewerten muss!“ sind Beispiele dafür. Es ist wahrscheinlich, dass dadurch von vornherein der Fragebogen für beide Vignetten identisch ausgefüllt wurde. Unter Beisein der Untersuchungsdurchführenden während der Befragung hätten Fragen dieser Art geklärt werden können.

### ***Einfluss der Berufserfahrung***

Eine wichtige Voraussetzung für kompetentes Handeln ist eine mehrjährige, intensive Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich und der daraus resultierende Erwerb umfangreichen Wissens (Gruber, 1999). Deshalb wurde angenommen, dass die Berufserfahrung einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Anwendung verschiedener Strategien hat. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen tatsächlich einen signifikanten Einfluss der Berufserfahrung.

Speziell gilt dies für die Strategie mit dem Opfer zu arbeiten bei einem Vorfall unter Mädchen. Die Effektgröße ( $r = \sqrt{.078} = .279$ ) ist allerdings nicht sehr hoch. Ab einem Wert von  $r = .5$  spricht man von einem großen Effekt. Der Einfluss bei den Jungen ist gerade nicht mehr signifikant, ebenso wie bei *mit dem / der TäterIn arbeiten* sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen. Dennoch kann hier von einem Trend gesprochen werden. Das gerade nicht mehr signifikante Ergebnis kann an der relativ kleinen Stichprobe liegen.

### ***Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall***

Es wurde angenommen, dass die Selbsteinschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall einen Einfluss auf die Anwendung verschiedener Strategien hat. Einige Studien konnten zeigen, dass das Wissen beim Eingreifen in Bullying- Situationen eine bedeutende Rolle spielt (Craig, Henderson & Murphy, 2000). Ebenso ist die Einschätzung des eigenen Wissens wichtig, da dies mit der Einschätzung der Selbstwirksamkeit zusammenhängt und somit wiederum das Handeln einer Person beeinflusst (Bandura, zitiert nach Jerusalem & Hopf, 2002; Yoon, 2004 zitiert nach Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008, S. 433; Baumann & Del Rio, 2005). Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen keinen

signifikanten Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall auf die Anwendung verschiedener Strategien. Es zeigt sich jedoch ein gerade nicht mehr signifikanter Einfluss der Einschätzung des Wissens bei den Jungen bezüglich der Arbeit mit dem Opfer.

Der Grund für diese Ergebnisse könnte sein, dass die Frage nach der Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall zu allgemein formuliert ist. Es ist möglich, dass PädagogInnen in bestimmten Situationen nicht wissen, wie vorzugehen ist. Dies kann mehrere Ursachen haben, beispielsweise, weil die PädagogInnen überfordert sind, da nie ein ähnlicher Vorfall stattgefunden hat und noch keine Erfahrungen gesammelt werden konnten. Daher wäre es effektiver gewesen im Anschluss an die Vorgabe der Vignette nach der Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen zu fragen. Ebenso könnte bei der Frage nach der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen vorgegangen werden.

Lediglich die Einschätzung des eigenen Wissens zu erfragen reicht wahrscheinlich nicht aus, um einen Einfluss des Wissens auf das Verhalten festzustellen. Möglicherweise wäre es besser nach inhaltlichem Wissen wie beispielsweise der Definition von Bullying nach Olweus (1993) zu fragen.

### ***Einfluss der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen***

Gemäß der sozialen Lerntheorie von Rotter (1954, zitiert nach Rost, 2006, S. 351) sowie der sozial- kognitiven Theorie von Bandura (1997, 1992, 2001, zitiert nach Jerusalem & Hopf, 2002, S. 35) beeinflusst die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten, ob die Lehrperson eine bestimmte Handlung setzt. Die Ergebnisse zeigen jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die Anwendung unterschiedlicher Strategien. Grund dafür könnte, wie bereits oben bezüglich der Einschätzung des Wissens erwähnt, die Formulierung des Items sein. Die situativen Gegebenheiten spielen möglicherweise eine Rolle. Deshalb wäre es

wahrscheinlich besser gewesen die Frage nach der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten nach der Präsentation des Vorfalls zu stellen.

Sowohl die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten als auch des eigenen Wissens ist mit einer stark subjektiven Komponente behaftet. Ob die Person tatsächlich über das nötige Wissen oder die nötigen Fähigkeiten verfügt, kann aufgrund der Formulierung der Fragen nicht festgestellt werden. Zudem könnte es sich hier um einen Deckeneffekt handeln.

### ***Anmerkungen zur Untersuchung***

Einige Probleme in Bezug auf die Durchführung dieser Untersuchung sind anzumerken. Die Fragebögen wurden lediglich im Fach der LehrerInnen oder den DirektorInnen zur Verteilung hinterlassen. Das verhindert die Möglichkeit auf Fragen im Zuge der Bearbeitung des Fragebogens eingehen zu können und die PädagogInnen mündlich angemessen zu instruieren. So kann es sein, dass einige Fragen ausgelassen werden, wenn sie nicht verstanden werden. Zudem ist es bei persönlicher Übergabe der Fragebogen wahrscheinlicher, dass eine Person der Befragung zustimmt.

Die Stichprobe, die in dieser Untersuchung herangezogen wurde ist wahrscheinlich für die Gesamtheit der österreichischen LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen aufgrund seiner Größe nicht repräsentativ. Dennoch ist es möglich einen Trend festzustellen, der Grundlage für weitere Forschungen darstellen kann. Beispielsweise zeigt sich beim Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens ein Trend dahingehend, dass dies bezüglich der Arbeit mit dem Opfer bei Jungen eine Rolle spielt. Um tatsächlich Effekte feststellen zu können sollte eine größere Stichprobe herangezogen werden.

Weiters wäre es möglich die Frage der Einschätzung des Wissens über das Vorgehen im Ernstfall sowie jene der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten

Bullying zu stoppen zu konkretisieren und somit weitere Erkenntnisse zu erhalten. Beispielsweise könnte speziell nach der Kenntnis der Kriterien der Definition von Olweus gefragt werden.

### **Ausblick**

Innerhalb dieser Untersuchung wurde versucht, die nach Rigby und Baumann (in Druck) postulierten Verhaltensweisen beziehungsweise Strategien in der österreichischen Stichprobe zu replizieren. Allerdings zeigte sich in der Faktorenanalyse, dass eine Replikation fehlgeschlagen ist. Vielmehr wäre es nun sinnvoll mit offenem Antwortformat nach möglichen Verhaltensweisen der PädagogInnen zu fragen. Für zukünftige Studien wäre es daher von Bedeutung mit offenem Antwortformat beziehungsweise mittels Interviews zu untersuchen, welche Strategien PädagogInnen einsetzen. Innerhalb dieser Untersuchung wurde ein geschlossenes Antwortformat verwendet, wodurch es möglich ist, dass nicht alle Handlungsweisen erfasst werden konnten. Die Antwortalternativen sind eher allgemein formuliert. Beispielsweise „Ich würde sicherstellen, dass die Täterin / der Täter angemessen bestraft wird“ lässt viele mögliche Handlungsweisen offen.

Bisher wurden wenige Untersuchungen bezüglich des Verhaltens der PädagogInnen in Österreich vorgenommen. Es wurde ebenso noch nicht untersucht, welche Effektivität diese Handlungen in der Bekämpfung von Bullying haben. Rigby und Baumann (in Druck) führen zwar einige Gründe an, warum den Täter beziehungsweise die Täterin zu disziplinieren alleine nicht ausreicht, aber die Effektivität wurde in Bezug auf die Prävalenz von Bullying nicht untersucht. Daher könnte erforscht werden, wie erfolgreich PädagogInnen unter Verwendung der angeführten Verhaltensweisen beim Stoppen von Bullying sind. Dies würde zu einer Verbesserung der bestehenden Programme beitragen und möglicherweise zu einer Erstellung neuer Programme führen. Da sich keine Unterschiede

zwischen LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen gezeigt haben, könnte ein Vergleich der LehrerInnen mit schulexternen HortpädagogInnen andere Ergebnisse liefern.

Die in dieser Untersuchung eingesetzten Vignetten beschreiben lediglich Vorfälle zwischen gleichgeschlechtlichen AkteurInnen. Es wäre möglich, dass bei einem Vorfall in dem ein Junge die Rolle des Täters spielt und ein Mädchen die Rolle des Opfers, oder umgekehrt, der Stärkeunterschied zwischen TäterIn und Opfer stärker zur Geltung kommt und dadurch bei PädagogInnen unterschiedliche Verhaltensweisen hervorruft. Weiters ist es möglich zu erforschen, ob in Abhängigkeit von der Form des aggressiven Verhaltens bei SchülerInnen unterschiedlichen Geschlechts andere Verhaltensweisen gezeigt werden. Dies bedeutet, dass die Vignetten sowohl bezüglich des Geschlechts der SchülerInnen als auch des Typs der aggressiven Verhaltensweise variieren.

Ein anderer Forschungsansatz könnte sich weiters damit beschäftigen, über wie viel Wissen österreichische PädagogInnen tatsächlich bezüglich Bullying verfügen unter Heranziehen der Definition nach Olweus (1993). Dies kann zu einer Verbesserung der Ausbildung der PädagogInnen und somit der Bekämpfung von Bullying beitragen.

## **Zusammenfassung / Abstract**

Anhand der Befragung von 111 LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen sollte festgestellt werden, welche Strategien im Umgang mit Bullying zum Einsatz kommen, ob das Geschlecht der SchülerInnen einen Einfluss auf die Wahl der Strategie hat und ob LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen unterschiedliche Strategien einsetzen. Zudem wurde untersucht, welchen Einfluss die Berufserfahrung sowie die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen und die Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall auf die Wahrscheinlichkeit der Anwendung unterschiedlicher Strategien haben.

Die PädagogInnen wurden mittels modifiziertem HBQ (Handling Bullying Questionnaire, Rigby & Baumann, in Druck) befragt. Zwei Vignetten dienen der Beschreibung eines Vorfalls zwischen Jungen sowie eines Vorfalls unter Mädchen. Im Anschluss an jede Beschreibung wurden die PädagogInnen gebeten ihr Vorgehen anzugeben.

Die Faktorenanalyse ergab, dass die Dimensionen für die Vignette der Jungen und jene der Mädchen nicht vollständig übereinstimmen. Um Vergleichbarkeit der Vignetten zu gewährleisten, wurden daher Items und Dimensionen, die nicht übereinstimmen, entfernt.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde eine multivariate Messwiederholungs- Kovarianzanalyse mit einem Signifikanzniveau von  $p < .05$  durchgeführt.

Es zeigt sich, dass die verschiedenen Strategien mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit angewendet werden. Allerdings zeigen sich keine Unterschiede zwischen LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen im Einsatz der Strategien. Mit zunehmender Länge der Berufserfahrung wird die Strategie

*mit dem Opfer arbeiten* bei Vorfällen zwischen Mädchen mit größerer Wahrscheinlichkeit angewendet. Die Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall sowie die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen hat keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Anwendung der verschiedenen Strategien.

A multilevel design was conducted to test the hypotheses that different strategies are used by teachers and after- school care in intervening in cases of bullying, that these strategies differ according to bullying between girls and boys and that professional experience, the rating of knowledge and the rating of abilities in stopping bullying, have influence on the probability of using different strategies. Data were gathered on 111 teachers and persons who care for pupils after school. Results indicate that strategies are used with different probability, but no differences between teachers and persons who care for pupils after school occur. Further no behavioral differences are detected according to aggressive behavior between boys and girls. Professional experience influences the work with the victim in case of bullying between girls. Ratings of knowledge and abilities had no significant effect on the use of different strategies. Limitations and implications for future research are discussed.

## Literaturverzeichnis

Arbeiterkammer Niederösterreich (2009). *Ganztägige Schulen* [online im Internet]. URL: <http://www.noel.at/bildung/nachmittagsbetreuung.htm> [28.5.2009].

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Baumann, S. & Del Rio, A. (2005): Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Preservice Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, Vol 26 (4), p. 428-442.

Baumann, S., Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Response to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98 (1), p.219-231.

Bödefeld, Axel (2006). "...und du bist weg!": Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien: Lit-Verlag.

Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer Verlag.

Card, N., Stucky, B., Sawalani, G. & Little T. (2008). *Child Development*, Vol. 79 (5), p. 1185- 1229.

Craig, W., Henderson, K. & Murphy, J. (2000). Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21 (1), p. 5-21.

- Eisenbraun, K. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, p. 459-469.
- Essau, C.A. & Conradt, J. (2004). *Aggression bei Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in Bullying behavior. *Health educational Research*, 20 (1), p.81-91.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London [u.a.]: SAGE Publications.
- Gebauer, Karl (2005). *Mobbing in der Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Göttingen: Verlag Hans Huber Bern.
- Hodges, E. & Card, N. (2008). Peer Victimization Among Schoolchildren. Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, 23 (4), p. 451- 461.
- Ittel, A. & Salisch, M. (Hrsg.) (2005). *Lügen, lästern, leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.
- Kasper, H. (1998). *Mobbing in der Schule: Probleme annehmen, Konflikte lösen*. Lichtenau: AOL- Verlag.

- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying. *Journal of School Psychology*, Vol. 48, p. 431-453.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Montada L., Oerter R. (Hrsg.) (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford [u.a.]: Blackwell.
- Rigby, K. & Baumann, S. (in press):How school personnel tackle cases of Bullying: a critical examination. *The International Handbook of School Bullying*, p.1-21.
- Roland E. & Galloway D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, Vol. 44,p. 299-312.
- Rost, D. (Hrsg.) (2006). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K. & Kaukiainen A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, Vol 2,p. 1-15.
- Salmivalli C. , Huttunen A. & Lagerspetz K. (1997). Peer networks in bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 38, p. 305-312.
- Schäfer, M. & Frey, D: (1999). *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuster, B. (1996). Rejection, Exclusion, and Harassment at Work and in

Schools: An Integration of Results from Research on Mobbing, Bullying, and Peer Rejection. *European Psychologist*, 1 (4), p. 293- 317.

Strohmeier, D., Spiel, C. & Grading, P. (in press). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, Special Issue "Immigrant Youth in European Countries: The Manifold Challenges of Adaptation"*.

Yoon, J. & Kerber, K. (2003): Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, Vol 69, p. 27-34.

## Anhang

### Deskriptive Statistiken:

Tabelle 1: Anzahl der LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen

|                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid LehrerIn        | 60        | 54,1    | 54,1          | 54,1               |
| NachmittagsbetreuerIn | 51        | 45,9    | 45,9          | 100,0              |
| Total                 | 111       | 100,0   | 100,0         |                    |

Tabelle 2: Mittelwerte der erhobenen Variablen

|                | beruf   | geschlecht | alter | erfahrung | wissen | fähigkeiten |
|----------------|---------|------------|-------|-----------|--------|-------------|
| N              | Valid   | 111        | 104   | 111       | 108    | 110         |
|                | Missing | 0          | 7     | 0         | 3      | 1           |
| Mean           |         | ,46        | 1,80  | 2,87      | 4,07   | 2,59        |
| Std. Deviation |         | ,501       | ,403  | 1,113     | 1,994  | ,870        |
| Minimum        |         | 0          | 1     | 1         | 1      | 1           |
| Maximum        |         | 1          | 2     | 5         | 6      | 5           |

Tabelle 3: Geschlecht der LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen

| beruf                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| LehrerIn              | Valid     |         |               |                    |
|                       | Mann      | 9       | 15,0          | 17,0               |
|                       | Frau      | 44      | 73,3          | 83,0               |
|                       | Total     | 53      | 88,3          | 100,0              |
|                       | Missing   | 999     | 7             | 11,7               |
|                       | Total     | 60      | 100,0         |                    |
| NachmittagsbetreuerIn | Valid     |         |               |                    |
|                       | Mann      | 12      | 23,5          | 23,5               |
|                       | Frau      | 39      | 76,5          | 76,5               |
|                       | Total     | 51      | 100,0         | 100,0              |

Tabelle 4: Alter der PädagogInnen

|                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 21-30 Jahre  | 17        | 15,3    | 15,3          | 15,3               |
| 31-40 Jahre        | 21        | 18,9    | 18,9          | 34,2               |
| 41-50 Jahre        | 36        | 32,4    | 32,4          | 66,7               |
| 51-60 Jahre        | 33        | 29,7    | 29,7          | 96,4               |
| 60 Jahre und älter | 4         | 3,6     | 3,6           | 100,0              |
| Total              | 111       | 100,0   | 100,0         |                    |

Tabelle 5: Alter getrennt betrachtet für LehrerInnen und NachmittagsbetreuerInnen

| beruf                                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| LehrerIn Valid 21-30 Jahre              | 5         | 8,3     | 8,3           | 8,3                |
| 31-40 Jahre                             | 9         | 15,0    | 15,0          | 23,3               |
| 41-50 Jahre                             | 23        | 38,3    | 38,3          | 61,7               |
| 51-60 Jahre                             | 20        | 33,3    | 33,3          | 95,0               |
| 60 Jahre und älter                      | 3         | 5,0     | 5,0           | 100,0              |
| Total                                   | 60        | 100,0   | 100,0         |                    |
| NachmittagsbetreuerIn Valid 21-30 Jahre | 12        | 23,5    | 23,5          | 23,5               |
| 31-40 Jahre                             | 12        | 23,5    | 23,5          | 47,1               |
| 41-50 Jahre                             | 13        | 25,5    | 25,5          | 72,5               |
| 51-60 Jahre                             | 13        | 25,5    | 25,5          | 98,0               |
| 60 Jahre und älter                      | 1         | 2,0     | 2,0           | 100,0              |
| Total                                   | 51        | 100,0   | 100,0         |                    |

Tabelle 6: Angaben der PädagogInnen zur Berufserfahrung

| beruf                                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| LehrerIn Valid 0-5 Jahre              | 5         | 8,3     | 8,5           | 8,5                |
| 6-10 Jahre                            | 1         | 1,7     | 1,7           | 10,2               |
| 11-15 Jahre                           | 7         | 11,7    | 11,9          | 22,0               |
| 16-20 Jahre                           | 5         | 8,3     | 8,5           | 30,5               |
| 21-25 Jahre                           | 10        | 16,7    | 16,9          | 47,5               |
| 25 Jahre und mehr                     | 31        | 51,7    | 52,5          | 100,0              |
| Total                                 | 59        | 98,3    | 100,0         |                    |
| Missing 999                           | 1         | 1,7     |               |                    |
| Total                                 | 60        | 100,0   |               |                    |
| NachmittagsbetreuerIn Valid 0-5 Jahre | 17        | 33,3    | 34,7          | 34,7               |
| 6-10 Jahre                            | 5         | 9,8     | 10,2          | 44,9               |

|         |                   |    |       |       |       |
|---------|-------------------|----|-------|-------|-------|
|         | 11-15 Jahre       | 8  | 15,7  | 16,3  | 61,2  |
|         | 16-20 Jahre       | 3  | 5,9   | 6,1   | 67,3  |
|         | 21-25 Jahre       | 3  | 5,9   | 6,1   | 73,5  |
|         | 25 Jahre und mehr | 13 | 25,5  | 26,5  | 100,0 |
|         | Total             | 49 | 96,1  | 100,0 |       |
| Missing | 999               | 2  | 3,9   |       |       |
| Total   |                   | 51 | 100,0 |       |       |

Tabelle 7: Einschätzung des eigenen Wissens über das Vorgehen im Ernstfall

| beruf                 |         |                | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| LehrerIn              | Valid   | sehr gut       | 3         | 5,0     | 5,0           | 5,0                |
|                       |         | gut            | 32        | 53,3    | 53,3          | 58,3               |
|                       |         | befriedigend   | 19        | 31,7    | 31,7          | 90,0               |
|                       |         | genügend       | 4         | 6,7     | 6,7           | 96,7               |
|                       |         | nicht genügend | 2         | 3,3     | 3,3           | 100,0              |
|                       |         | Total          | 60        | 100,0   | 100,0         |                    |
| NachmittagsbetreuerIn | Valid   | sehr gut       | 5         | 9,8     | 10,0          | 10,0               |
|                       |         | gut            | 24        | 47,1    | 48,0          | 58,0               |
|                       |         | befriedigend   | 14        | 27,5    | 28,0          | 86,0               |
|                       |         | genügend       | 6         | 11,8    | 12,0          | 98,0               |
|                       |         | nicht genügend | 1         | 2,0     | 2,0           | 100,0              |
|                       |         | Total          | 50        | 98,0    | 100,0         |                    |
|                       | Missing | 999            | 1         | 2,0     |               |                    |
| Total                 |         |                | 51        | 100,0   |               |                    |

Tabelle 8: Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Bullying zu stoppen

| beruf                 |         |                | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| LehrerIn              | Valid   | sehr gut       | 1         | 1,7     | 1,7           | 1,7                |
|                       |         | gut            | 33        | 55,0    | 55,0          | 56,7               |
|                       |         | befriedigend   | 18        | 30,0    | 30,0          | 86,7               |
|                       |         | genügend       | 6         | 10,0    | 10,0          | 96,7               |
|                       |         | nicht genügend | 2         | 3,3     | 3,3           | 100,0              |
|                       |         | Total          | 60        | 100,0   | 100,0         |                    |
| NachmittagsbetreuerIn | Valid   | sehr gut       | 2         | 3,9     | 4,0           | 4,0                |
|                       |         | gut            | 26        | 51,0    | 52,0          | 56,0               |
|                       |         | befriedigend   | 15        | 29,4    | 30,0          | 86,0               |
|                       |         | genügend       | 4         | 7,8     | 8,0           | 94,0               |
|                       |         | nicht genügend | 3         | 5,9     | 6,0           | 100,0              |
|                       |         | Total          | 50        | 98,0    | 100,0         |                    |
|                       | Missing | 999            | 1         | 2,0     |               |                    |
| Total                 |         |                | 51        | 100,0   |               |                    |

Tabelle 9: Korrelation zwischen den Variablen Beruf der PädagogInnen, Geschlecht, Alter, Berufserfahrung sowie Einschätzung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten

|             |                     | beruf     | geschlecht | alter    | erfahrung | wissen    | fähigkeiten |
|-------------|---------------------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-------------|
| beruf       | Pearson Correlation | 1         | -,082      | -,238(*) | -,409(**) | -,012     | ,010        |
|             | Sig. (2-tailed)     |           | ,411       | ,012     | ,000      | ,905      | ,921        |
|             | N                   | 111       | 104        | 111      | 108       | 110       | 110         |
| geschlecht  | Pearson Correlation | -,082     | 1          | -,234(*) | -,206(*)  | -,006     | ,023        |
|             | Sig. (2-tailed)     | ,411      |            | ,017     | ,039      | ,952      | ,817        |
|             | N                   | 104       | 104        | 104      | 101       | 103       | 103         |
| alter       | Pearson Correlation | -,238(*)  | -,234(*)   | 1        | ,883(**)  | -,210(*)  | -,195(*)    |
|             | Sig. (2-tailed)     | ,012      | ,017       |          | ,000      | ,028      | ,041        |
|             | N                   | 111       | 104        | 111      | 108       | 110       | 110         |
| erfahrung   | Pearson Correlation | -,409(**) | -,206(*)   | ,883(**) | 1         | -,268(**) | -,161       |
|             | Sig. (2-tailed)     | ,000      | ,039       | ,000     |           | ,005      | ,097        |
|             | N                   | 108       | 101        | 108      | 108       | 107       | 107         |
| wissen      | Pearson Correlation | -,012     | -,006      | -,210(*) | -,268(**) | 1         | ,574(**)    |
|             | Sig. (2-tailed)     | ,905      | ,952       | ,028     | ,005      |           | ,000        |
|             | N                   | 110       | 103        | 110      | 107       | 110       | 110         |
| fähigkeiten | Pearson Correlation | ,010      | ,023       | -,195(*) | -,161     | ,574(**)  | 1           |
|             | Sig. (2-tailed)     | ,921      | ,817       | ,041     | ,097      | ,000      |             |
|             | N                   | 110       | 103        | 110      | 107       | 110       | 110         |

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Faktorenanalyse (Mädchen- Vignette):**

Tabelle 10: erklärte Gesamtvarianz

| Comp<br>onent | Initial Eigenvalues |               |                  | Extraction Sums of Squared Loadings |               |                  | Rotation Sums of Squared Loadings |               |                  |
|---------------|---------------------|---------------|------------------|-------------------------------------|---------------|------------------|-----------------------------------|---------------|------------------|
|               | Total               | % of Variance | Cumulati<br>ve % | Total                               | % of Variance | Cumulati<br>ve % | Total                             | % of Variance | Cumulati<br>ve % |
| 1             | 3,490               | 15,865        | 15,865           | 3,490                               | 15,865        | 15,865           | 2,761                             | 12,551        | 12,551           |
| 2             | 2,773               | 12,606        | 28,472           | 2,773                               | 12,606        | 28,472           | 2,640                             | 12,002        | 24,553           |
| 3             | 2,057               | 9,350         | 37,822           | 2,057                               | 9,350         | 37,822           | 2,305                             | 10,479        | 35,031           |
| 4             | 1,676               | 7,619         | 45,441           | 1,676                               | 7,619         | 45,441           | 2,111                             | 9,595         | 44,627           |
| 5             | 1,352               | 6,146         | 51,587           | 1,352                               | 6,146         | 51,587           | 1,531                             | 6,961         | 51,587           |
| 6             | 1,277               | 5,802         | 57,390           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 7             | 1,055               | 4,796         | 62,186           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 8             | 1,003               | 4,559         | 66,745           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 9             | ,862                | 3,919         | 70,664           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 10            | ,826                | 3,753         | 74,417           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 11            | ,741                | 3,369         | 77,785           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 12            | ,667                | 3,030         | 80,815           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 13            | ,622                | 2,828         | 83,643           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 14            | ,565                | 2,568         | 86,211           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 15            | ,524                | 2,380         | 88,591           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 16            | ,489                | 2,224         | 90,815           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 17            | ,471                | 2,142         | 92,957           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 18            | ,447                | 2,034         | 94,991           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 19            | ,334                | 1,518         | 96,510           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 20            | ,293                | 1,333         | 97,842           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 21            | ,261                | 1,186         | 99,028           |                                     |               |                  |                                   |               |                  |
| 22            | ,214                | ,972          | 100,000          |                                     |               |                  |                                   |               |                  |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabelle 11: rotierte Komponentenmatrix

|                                                                                                                                                         | Component |       |       |       |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|-------|-------|-------|
|                                                                                                                                                         | 1         | 2     | 3     | 4     | 5     |
| Ich würde den Vorfall nicht besonders ernst nehmen.                                                                                                     | ,787      | -,062 | -,040 | ,180  | -,005 |
| Ich würde es jemand anderem überlassen, den Vorfall zu klären.                                                                                          | ,612      | -,239 | -,010 | ,054  | ,128  |
| Ich würde darauf bestehen, dass die Täterin/ der Täter dies unterlässt.                                                                                 | -,608     | ,167  | ,098  | ,208  | -,041 |
| Ich würde der Täterin/dem Täter deutlich machen, dass ihr/ sein Verhalten nicht toleriert wird.                                                         | -,587     | ,060  | ,022  | ,291  | ,289  |
| Ich würde es ignorieren.                                                                                                                                | ,560      | ,032  | ,090  | -,112 | -,259 |
| Ich würde es den SchülerInnen selbst überlassen, das Problem zu klären.                                                                                 | ,511      | ,145  | ,025  | ,170  | -,048 |
| Ich würde den Kindern einfach sagen, dass sie sich wie Erwachsene benehmen sollen.                                                                      | ,447      | ,152  | ,362  | ,228  | -,067 |
| Ich würde mit der Täterin/dem Täter Möglichkeiten besprechen, die ihr /ihm helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern. | -,133     | ,782  | ,201  | -,033 | ,105  |
| Ich würde versuchen, der Täterin/dem Täter dabei zu helfen ihren Selbstwert zu erhöhen, damit sie andere nicht mehr schikanieren möchte.                | ,001      | ,753  | -,005 | ,140  | -,044 |
| Ich würde eine interessantere Alternativbeschäftigung für die Täterin/ den Täter finden.                                                                | ,140      | ,734  | ,071  | ,243  | -,060 |

|                                                                                                                                                                                                      |       |       |       |       |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Ich würde der Täterin/dem Täter meine Besorgnis, über das, was dem Opfer passiert ist, mitteilen und versuchen der Täterin dazu zu bringen, sich verantwortungsvoll und rücksichtsvoll zu verhalten. | -,302 | ,511  | ,100  | ,006  | -,123 |
| Ich würde den Fall an höhere Stellen weiterleiten (z.B.: SchulleiterIn, stellvertretendeR SchulleiterIn...)                                                                                          | ,169  | -,018 | ,738  | -,152 | ,434  |
| Ich würde von den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten der Täterin/ des Täters verlangen, dass sie das Verhalten ihres Kindes unterbinden.                                                              | -,133 | -,039 | ,734  | ,022  | -,410 |
| Ich würde zu den Eltern/den Sorgeberechtigten des Opfers Kontakt aufnehmen und ihnen meine Besorgnis über das Wohlergehen ihres Kindes mitteilen.                                                    | ,055  | ,318  | ,704  | ,033  | ,056  |
| Ich würde die/den VertrauenslehrerIn bitten, einzugreifen.                                                                                                                                           | ,009  | ,068  | ,513  | ,064  | ,067  |
| Ich würde sicherstellen, dass die Täterin/der Täter angemessen bestraft wird.                                                                                                                        | -,222 | ,046  | ,410  | ,378  | ,037  |
| Ich würde das Opfer ermutigen, dass er zeigt, dass er nicht eingeschüchtert werden kann.                                                                                                             | ,005  | ,074  | -,077 | ,710  | -,198 |
| Ich würde vorschlagen, dass das Opfer sich selbstbewusster verhalten sollte.                                                                                                                         | -,008 | ,238  | -,083 | ,638  | ,047  |
| Ich würde dem Opfer raten, der Täterin/ dem Täter zu sagen, dass sie sie in Ruhe lassen soll.                                                                                                        | ,076  | -,122 | ,079  | ,629  | ,042  |

|                                                                                                                                                                                                                                      |       |       |      |       |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|------|-------|------|
| Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen den Täter/die Täterin verteidigen soll.                                                                                                                                                | ,011  | ,099  | ,160 | ,533  | ,039 |
| Ich würde den Vorfall mit meinen KollegInnen an der Schule besprechen.                                                                                                                                                               | -,208 | -,196 | ,038 | ,022  | ,721 |
| Ich würde ein Treffen aller SchülerInnen - den bzw. die TäterInnen eingeschlossen - veranlassen, ihnen erzählen, was vorgefallen ist und sie darum bitten, Vorschläge zu machen, wie sie helfen können, die Situation zu verbessern. | -,047 | ,537  | ,205 | -,108 | ,628 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Faktorenanalyse (Jungen- Vignette):**

Tabelle 12: erklärte Gesamtvarianz

| Component | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              | Rotation Sums of Squared Loadings |               |              |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
|           | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % | Total                             | % of Variance | Cumulative % |
| 1         | 4,017               | 18,257        | 18,257       | 4,017                               | 18,257        | 18,257       | 2,955                             | 13,431        | 13,431       |
| 2         | 2,356               | 10,709        | 28,966       | 2,356                               | 10,709        | 28,966       | 2,466                             | 11,210        | 24,641       |
| 3         | 1,928               | 8,766         | 37,732       | 1,928                               | 8,766         | 37,732       | 2,332                             | 10,601        | 35,243       |
| 4         | 1,713               | 7,785         | 45,517       | 1,713                               | 7,785         | 45,517       | 2,013                             | 9,148         | 44,391       |
| 5         | 1,386               | 6,300         | 51,817       | 1,386                               | 6,300         | 51,817       | 1,634                             | 7,426         | 51,817       |
| 6         | 1,214               | 5,516         | 57,333       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 7         | 1,099               | 4,994         | 62,327       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 8         | ,975                | 4,430         | 66,757       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 9         | ,940                | 4,272         | 71,029       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 10        | ,781                | 3,551         | 74,580       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 11        | ,749                | 3,404         | 77,984       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 12        | ,660                | 3,002         | 80,986       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 13        | ,617                | 2,803         | 83,789       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 14        | ,583                | 2,651         | 86,440       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 15        | ,524                | 2,380         | 88,820       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 16        | ,479                | 2,176         | 90,996       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 17        | ,452                | 2,054         | 93,051       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 18        | ,373                | 1,697         | 94,747       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 19        | ,354                | 1,608         | 96,355       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 20        | ,345                | 1,569         | 97,924       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 21        | ,252                | 1,145         | 99,069       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 22        | ,205                | ,931          | 100,000      |                                     |               |              |                                   |               |              |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabelle 13: rotierte Komponentenmatrix

|                                                                                                                                                                                                                                      | Component |       |       |       |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|-------|-------|-------|
|                                                                                                                                                                                                                                      | 1         | 2     | 3     | 4     | 5     |
| Ich würde mit der Täterin/ dem Täter Möglichkeiten besprechen, die ihr/ ihm helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern.                                                                             | ,815      | -,082 | ,100  | ,096  | ,014  |
| Ich würde versuchen, der Täterin/ dem Täter dabei zu helfen ihren Selbstwert zu erhöhen, damit sie andere nicht mehr schikanieren möchte.                                                                                            | ,720      | ,057  | ,236  | ,148  | -,107 |
| Ich würde eine interessantere Alternativbeschäftigung für die Täterin finden.                                                                                                                                                        | ,692      | ,021  | ,179  | ,022  | ,085  |
| Ich würde der Täterin/ dem Täter meine Besorgnis, über das, was dem Opfer passiert ist, mitteilen und versuchen der Täterin/ den Täter dazu zu bringen, sich verantwortungsvoll und rücksichtsvoll zu verhalten.                     | ,611      | -,187 | ,023  | -,179 | ,150  |
| Ich würde ein Treffen aller SchülerInnen - den bzw. die TäterInnen eingeschlossen - veranlassen, ihnen erzählen, was vorgefallen ist und sie darum bitten, Vorschläge zu machen, wie sie helfen können, die Situation zu verbessern. | ,608      | -,098 | -,062 | ,370  | -,081 |
| Ich würde der Täterin/ dem Täter deutlich machen, dass ihr/ sein Verhalten nicht toleriert wird.                                                                                                                                     | ,174      | -,686 | ,345  | ,107  | -,067 |
| Ich würde es ignorieren.                                                                                                                                                                                                             | -,007     | ,677  | ,083  | ,038  | -,008 |
| Ich würde es den SchülerInnen selbst überlassen, das Problem zu klären.                                                                                                                                                              | -,016     | ,632  | -,021 | -,254 | ,049  |

|                                                                                                                                                   |       |       |       |       |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Ich würde den Vorfall nicht besonders ernst nehmen.                                                                                               | -,017 | ,604  | ,325  | -,041 | -,052 |
| Ich würde darauf bestehen, dass die Täterin/ der Täter dies unterlässt.                                                                           | ,082  | -,582 | ,259  | -,037 | -,002 |
| Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen den Täter/ die Täterin verteidigen soll.                                                            | ,086  | ,007  | ,683  | ,191  | -,046 |
| Ich würde das Opfer ermutigen, dass er zeigt, dass er nicht eingeschüchtert werden kann.                                                          | ,179  | -,139 | ,604  | -,062 | -,010 |
| Ich würde vorschlagen, dass das Opfer sich selbstbewusster verhalten sollte.                                                                      | ,334  | -,029 | ,602  | -,043 | ,049  |
| Ich würde dem Opfer raten, der Täterin/ dem Täter zu sagen, dass sie sie in Ruhe lassen soll.                                                     | -,043 | ,136  | ,552  | -,097 | ,226  |
| Ich würde sicherstellen, dass die Täterin/ der Täter angemessen bestraft wird.                                                                    | -,065 | -,204 | ,523  | ,143  | ,457  |
| Ich würde den Fall an höhere Stellen weiterleiten (z.B.: SchulleiterIn, stellvertretendeR SchulleiterIn...)                                       | ,070  | ,083  | -,099 | ,803  | ,244  |
| Ich würde die/den VertrauenslehrerIn bitten, einzugreifen.                                                                                        | ,097  | -,106 | -,018 | ,631  | ,070  |
| Ich würde den Vorfall mit meinen KollegInnen an der Schule besprechen.                                                                            | ,006  | -,092 | ,111  | ,530  | -,149 |
| Ich würde zu den Eltern/den Sorgeberechtigten des Opfers Kontakt aufnehmen und ihnen meine Besorgnis über das Wohlergehen ihres Kindes mitteilen. | ,457  | -,027 | ,069  | ,473  | ,395  |

|                                                                                                                                         |       |      |      |      |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|------|------|-------|
| Ich würde von den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten der Täterin/ des Täters verlangen, dass sie das Verhalten ihres Kindes unterbinden. | ,006  | ,051 | ,111 | ,099 | ,866  |
| Ich würde es jemand anderem überlassen, den Vorfall zu klären.                                                                          | -,352 | ,437 | ,149 | ,317 | -,446 |
| Ich würde den Kindern einfach sagen, dass sie sich wie Erwachsene benehmen sollen.                                                      | ,089  | ,281 | ,314 | ,035 | ,345  |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

### **Reliabilitätsanalyse:**

#### Dimension 1: den Vorfall ignorieren

Tabelle 14: Mädchen- Vignette

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| ,580             | ,662                                         | 5          |

Tabelle 15: Jungen- Vignette

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| ,611             | ,668                                         | 5          |

#### Dimension 2: mit dem / der TäterIn arbeiten

Tabelle 16: Mädchen- Vignette

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| ,718             | ,720                                         | 4          |

Tabelle 17: Jungen- Vignette

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| ,723             | ,729                                         | 4          |

Dimension 3: andere Erwachsene informieren

Tabelle 18: Mädchen- Vignette

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| ,616             | ,613                                         | 3          |

Tabelle 19: Jungen- Vignette

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| ,655             | ,654                                         | 3          |

Dimension 4: mit dem Opfer arbeiten

Tabelle 20: Mädchen- Vignette

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| ,579             | ,589                                         | 4          |

Tabelle 21: Jungen- Vignette

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| ,604             | ,614                                         | 4          |

## Handling- Bullying- Questionnaire (HBQ; Rigby & Baumann, in Druck)

### **Verhalten bei Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen**

Wir bitten Sie sehr herzlich sich an dieser schriftlichen Befragung zu beteiligen. Die schriftliche Befragung wird anonym durchgeführt. Ihre Angaben werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Bitte geben Sie uns zuerst ein paar Angaben zu sich selbst.

|                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ihr Geschlecht:</b> <input type="checkbox"/> Frau <input type="checkbox"/> Mann                                                                                                                                               |
| <b>Ihr Alter:</b> <input type="checkbox"/> 21-30 Jahre <input type="checkbox"/> 31-40 Jahre <input type="checkbox"/> 41-50 Jahre <input type="checkbox"/> 51-60 Jahre <input type="checkbox"/> 60 Jahre und älter                |
| <b>Ihre Berufserfahrung als Lehrerin/ Lehrer:</b>                                                                                                                                                                                |
| <input type="checkbox"/> 0-5 Jahre <input type="checkbox"/> 6-10 Jahre <input type="checkbox"/> 11-15 Jahre <input type="checkbox"/> 16-20 Jahre <input type="checkbox"/> 21-25 Jahre <input type="checkbox"/> mehr als 25 Jahre |

### **Vorgehensweise im Ernstfall (Gewalt zwischen SchülerInnen)**

Lehrerinnen und Lehrer haben verschiedene Möglichkeiten mit Gewalt zwischen SchülerInnen umzugehen. Bis zu einem gewissen Maß hängen die Reaktionen natürlich von den Umständen ab, sowie von der „Schwere“ des Vorfalls. Deshalb ist es manchmal schwierig, eine allgemeingültige Antwort zu geben.

|                                                                                               | sehr gut                 | gut                      | befriedigend             | genügend                 | nicht<br>genügend        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Wie gut schätzen Sie ihr Wissen hinsichtlich verschiedener Vorgehensweisen im Ernstfall ein?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wie gut schätzen Sie ihre Fähigkeiten ein Gewalt zwischen SchülerInnen nachhaltig zu stoppen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bitte stellen Sie sich folgende Szene vor:

Ein 12jähriger Schüler wurde wiederholt von einem anderen, stärkeren Schüler gehänselt und beschimpft. Der Täter hat erfolgreich Mitschüler und Mitschülerinnen davon überzeugt, den schikanierten Schüler so oft wie möglich zu meiden. In Folge des Verhaltens fühlt sich das Opfer wütend, elend und einsam.

Bitte lesen Sie jede einzelne Frage aufmerksam durch und kreuzen Sie jeweils die Antwortmöglichkeit an, die am ehesten für Sie zutrifft. Uns interessiert dabei, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie sich in einer der dort beschriebenen Art und Weise verhalten (würden). Wenn Sie sich nicht sicher sind, was Sie ankreuzen sollen, dann wählen Sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten für Sie zutrifft.

|                                                                                                                                                                                                                                       | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich würde darauf bestehen, dass der Täter dies unterlässt.                                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Vorfall nicht besonders ernst nehmen.                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde sicherstellen, dass der Täter angemessen bestraft wird.                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Vorfall mit meinen KollegInnen an der Schule besprechen.                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde ein Treffen aller SchülerInnen – den bzw. die TäterInnen eingeschlossen – veranstalten, ihnen erzählen, was vorgefallen ist und sie darum bitten, Vorschläge zu machen, wie sie helfen können, die Situation zu verbessern. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen den Täter verteidigen soll.                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Täter deutlich machen, dass sein Verhalten nicht toleriert wird.                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es jemand anderem überlassen, den Vorfall zu klären.                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Täter meine Besorgnis, über das, was dem Opfer passiert ist, mitteilen und versuchen den Täter dazu zu bringen, sich verantwortungsvoll und rücksichtsvoll zu verhalten.                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es den SchülerInnen selbst überlassen, das Problem zu klären.                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde vorschlagen, dass das Opfer sich selbstbewusster verhalten sollte.                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

|                                                                                                                                                   |                                  |                                  |                          |                                        |                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich würde mit dem Täter Möglichkeiten besprechen, die ihm helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern.            | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
|                                                                                                                                                   | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
| Ich würde die/den VertrauenslehrerIn bitten, einzugreifen.                                                                                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Fall an höhere Stellen weiterleiten (z.B.: SchulleiterIn, stellvertretendeR SchulleiterIn...)                                       | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde zu den Eltern/den Sorgeberechtigten des Opfers Kontakt aufnehmen und ihnen meine Besorgnis über das Wohlergehen ihres Kindes mitteilen. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Kindern einfach sagen, dass sie sich wie Erwachsene benehmen sollen.                                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde das Opfer ermutigen, dass er zeigt, dass er nicht eingeschüchtert werden kann.                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es ignorieren.                                                                                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde versuchen, dem Täter dabei zu helfen seinen Selbstwert zu erhöhen, damit er andere nicht mehr schikanieren möchte.                      | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde von den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten des Täters verlangen, dass sie das Verhalten ihres Kindes unterbinden.                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde eine interessantere Alternativbeschäftigung für den Täter finden.                                                                       | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer raten, dem Täter zu sagen, dass er ihn in Ruhe lassen soll.                                                                   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

**Haben Sie noch weitere Anmerkungen?**

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**

## Handling- Bullying- Questionnaire (HBQ; Modifizierte Version)

### **Verhalten bei Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen**

Wir bitten Sie sehr herzlich sich an dieser schriftlichen Befragung zu beteiligen. Die schriftliche Befragung wird anonym durchgeführt. Ihre Angaben werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Bitte geben Sie uns zuerst ein paar Angaben zu sich selbst.

|                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ihr Geschlecht:</b> <input type="checkbox"/> Frau <input type="checkbox"/> Mann                                                                                                                                               |
| <b>Ihr Alter:</b> <input type="checkbox"/> 21-30 Jahre <input type="checkbox"/> 31-40 Jahre <input type="checkbox"/> 41-50 Jahre <input type="checkbox"/> 51-60 Jahre <input type="checkbox"/> 60 Jahre und älter                |
| <b>Ihre Berufserfahrung als Lehrerin/ Lehrer:</b>                                                                                                                                                                                |
| <input type="checkbox"/> 0-5 Jahre <input type="checkbox"/> 6-10 Jahre <input type="checkbox"/> 11-15 Jahre <input type="checkbox"/> 16-20 Jahre <input type="checkbox"/> 21-25 Jahre <input type="checkbox"/> mehr als 25 Jahre |

### **Vorgehensweise im Ernstfall (Gewalt zwischen SchülerInnen)**

Lehrerinnen und Lehrer haben verschiedene Möglichkeiten mit Gewalt zwischen SchülerInnen umzugehen. Bis zu einem gewissen Maß hängen die Reaktionen natürlich von den Umständen ab, sowie von der „Schwere“ des Vorfalls. Deshalb ist es manchmal schwierig, eine allgemeingültige Antwort zu geben.

|                                                                                               | sehr gut                 | gut                      | befriedigend             | genügend                 | nicht<br>genügend        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Wie gut schätzen Sie ihr Wissen hinsichtlich verschiedener Vorgehensweisen im Ernstfall ein?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wie gut schätzen Sie ihre Fähigkeiten ein Gewalt zwischen SchülerInnen nachhaltig zu stoppen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bitte stellen Sie sich folgende Szene vor:

Ein 12jähriger Junge wurde wiederholt von einem anderen, stärkeren Jungen gehänselt und beschimpft. Der Täter hat erfolgreich Mitschüler und Mitschülerinnen davon überzeugt, den schikanierten Schüler so oft wie möglich zu meiden. In Folge des Verhaltens fühlt sich das Opfer wütend, elend und einsam.

Bitte lesen Sie jede einzelne Frage aufmerksam durch und kreuzen Sie jeweils die Antwortmöglichkeit an, die am ehesten für Sie zutrifft. Uns interessiert dabei, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie sich in einer der dort beschriebenen Art und Weise verhalten (würden). Wenn Sie sich nicht sicher sind, was Sie ankreuzen sollen, dann wählen Sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten für Sie zutrifft.

|                                                                                                                                                                                                                                       | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich würde darauf bestehen, dass der Täter dies unterlässt.                                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Vorfall nicht besonders ernst nehmen.                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde sicherstellen, dass der Täter angemessen bestraft wird.                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Vorfall mit meinen KollegInnen an der Schule besprechen.                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde ein Treffen aller SchülerInnen – den bzw. die TäterInnen eingeschlossen – veranstalten, ihnen erzählen, was vorgefallen ist und sie darum bitten, Vorschläge zu machen, wie sie helfen können, die Situation zu verbessern. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen den Täter verteidigen soll.                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Täter deutlich machen, dass sein Verhalten nicht toleriert wird.                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es jemand anderem überlassen, den Vorfall zu klären.                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Täter meine Besorgnis, über das, was dem Opfer passiert ist, mitteilen und versuchen den Täter dazu zu bringen, sich verantwortungsvoll und rücksichtsvoll zu verhalten.                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es den SchülerInnen selbst überlassen, das Problem zu klären.                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde vorschlagen, dass das Opfer sich selbstbewusster verhalten sollte.                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

|                                                                                                                                                   |                                  |                                  |                          |                                        |                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich würde mit dem Täter Möglichkeiten besprechen, die ihm helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern.            | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
|                                                                                                                                                   | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
| Ich würde die/den VertrauenslehrerIn bitten, einzugreifen.                                                                                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Fall an höhere Stellen weiterleiten (z.B.: SchulleiterIn, stellvertretendeR SchulleiterIn...)                                       | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde zu den Eltern/den Sorgeberechtigten des Opfers Kontakt aufnehmen und ihnen meine Besorgnis über das Wohlergehen ihres Kindes mitteilen. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Kindern einfach sagen, dass sie sich wie Erwachsene benehmen sollen.                                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde das Opfer ermutigen, dass es zeigt, dass es nicht eingeschüchtert werden kann.                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es ignorieren.                                                                                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde versuchen, dem Täter dabei zu helfen seinen Selbstwert zu erhöhen, damit er andere nicht mehr schikanieren möchte.                      | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde von den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten des Täters verlangen, dass sie das Verhalten ihres Kindes unterbinden.                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde eine interessantere Alternativbeschäftigung für den Täter finden.                                                                       | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer raten, dem Täter zu sagen, dass er ihn in Ruhe lassen soll.                                                                   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

Bitte stellen Sie sich folgende Szene vor:

Ein 12-jähriges Mädchen wurde wiederholt von einem anderen, stärkeren Mädchen gehänselt und beschimpft. Die Täterin hat erfolgreich Mitschüler und Mitschülerinnen davon überzeugt, die schikanierte Schülerin so oft wie möglich zu meiden. In Folge des Verhaltens fühlt sich das Opfer wütend, elend und einsam.

Bitte lesen Sie jede einzelne Frage aufmerksam durch und kreuzen Sie jeweils die Antwortmöglichkeit an, die am ehesten für Sie zutrifft. Uns interessiert dabei, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie sich in einer der dort beschriebenen Art und Weise verhalten (würden). Wenn Sie sich nicht sicher sind, was Sie ankreuzen sollen, dann wählen Sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten für Sie zutrifft.

|                                                                                                                                                                                                                                      | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich würde darauf bestehen, dass die Täterin dies unterlässt.                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Vorfall nicht besonders ernst nehmen.                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde sicherstellen, dass die Täterin angemessen bestraft wird.                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Vorfall mit meinen KollegInnen an der Schule besprechen.                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde ein Treffen aller SchülerInnen – den bzw. die TäterInnen eingeschlossen – veranlassen, ihnen erzählen, was vorgefallen ist und sie darum bitten, Vorschläge zu machen, wie sie helfen können, die Situation zu verbessern. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen die Täterin verteidigen soll.                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde der Täterin deutlich machen, dass ihr Verhalten nicht toleriert wird.                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es jemand anderem überlassen, den Vorfall zu klären.                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde der Täterin meine Besorgnis, über das, was dem Opfer passiert ist, mitteilen und versuchen die Täterin dazu zu bringen, sich verantwortungsvoll und rücksichtsvoll zu verhalten.                                           | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es den SchülerInnen selbst überlassen, das Problem zu klären.                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde vorschlagen, dass das Opfer sich selbstbewusster verhalten sollte.                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

|                                                                                                                                                   |                                  |                                  |                          |                                        |                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich würde mit der Täterin Möglichkeiten besprechen, die ihr helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern.          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
|                                                                                                                                                   | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
| Ich würde die/den VertrauenslehrerIn bitten, einzugreifen.                                                                                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Fall an höhere Stellen weiterleiten (z.B.: SchulleiterIn, stellvertretendeR SchulleiterIn...)                                       | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde zu den Eltern/den Sorgeberechtigten des Opfers Kontakt aufnehmen und ihnen meine Besorgnis über das Wohlergehen ihres Kindes mitteilen. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Kindern einfach sagen, dass sie sich wie Erwachsene benehmen sollen.                                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde das Opfer ermutigen, dass es zeigt, dass es nicht eingeschüchtert werden kann.                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es ignorieren.                                                                                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde versuchen, der Täterin dabei zu helfen ihren Selbstwert zu erhöhen, damit sie andere nicht mehr schikanieren möchte.                    | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde von den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten der Täterin verlangen, dass sie das Verhalten ihres Kindes unterbinden.                       | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde eine interessantere Alternativbeschäftigung für die Täterin finden.                                                                     | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer raten, der Täterin zu sagen, dass sie sie in Ruhe lassen soll.                                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

**Haben Sie noch weitere Anmerkungen?**

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**

### Aufteilung der Items nach den 5 Skalen

## **Verhalten bei Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen**

Wir bitten Sie sehr herzlich sich an dieser schriftlichen Befragung zu beteiligen. Die schriftliche Befragung wird anonym durchgeführt. Ihre Angaben werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Bitte geben Sie uns zuerst ein paar Angaben zu sich selbst.

|                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ihr Geschlecht:</b> <input type="checkbox"/> Frau <input type="checkbox"/> Mann                                                                                                                                               |
| <b>Ihr Alter:</b> <input type="checkbox"/> 21-30 Jahre <input type="checkbox"/> 31-40 Jahre <input type="checkbox"/> 41-50 Jahre <input type="checkbox"/> 51-60 Jahre <input type="checkbox"/> 60 Jahre und älter                |
| <b>Ihre Berufserfahrung als Lehrerin/ Lehrer:</b>                                                                                                                                                                                |
| <input type="checkbox"/> 0-5 Jahre <input type="checkbox"/> 6-10 Jahre <input type="checkbox"/> 11-15 Jahre <input type="checkbox"/> 16-20 Jahre <input type="checkbox"/> 21-25 Jahre <input type="checkbox"/> mehr als 25 Jahre |

## **Vorgehensweise im Ernstfall (Gewalt zwischen SchülerInnen)**

Lehrerinnen und Lehrer haben verschiedene Möglichkeiten mit Gewalt zwischen SchülerInnen umzugehen. Bis zu einem gewissen Maß hängen die Reaktionen natürlich von den Umständen ab, sowie von der „Schwere“ des Vorfalls. Deshalb ist es manchmal schwierig, eine allgemeingültige Antwort zu geben.

|                                                                                               | sehr gut                 | gut                      | befriedigend             | genügend                 | nicht<br>genügend        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Wie gut schätzen Sie ihr Wissen hinsichtlich verschiedener Vorgehensweisen im Ernstfall ein?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wie gut schätzen Sie ihre Fähigkeiten ein Gewalt zwischen SchülerInnen nachhaltig zu stoppen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bitte stellen Sie sich folgende Szene vor:

Ein 12jähriger Junge wurde wiederholt von einem anderen, stärkeren Jungen gehänselt und beschimpft. Der Täter hat erfolgreich Mitschüler und Mitschülerinnen davon überzeugt, den schikanierten Schüler so oft wie möglich zu meiden. In Folge des Verhaltens fühlt sich das Opfer wütend, elend und einsam.

Bitte lesen Sie jede einzelne Frage aufmerksam durch und kreuzen Sie jeweils die Antwortmöglichkeit an, die am ehesten für Sie zutrifft. Uns interessiert dabei, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie sich in einer der dort beschriebenen Art und Weise verhalten (würden). Wenn Sie sich nicht sicher sind, was Sie ankreuzen sollen, dann wählen Sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten für Sie zutrifft.

|                                                                                                                                                                                        | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich würde den Vorfall nicht besonders ernst nehmen.                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es jemand anderem überlassen, den Vorfall zu klären.                                                                                                                         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde darauf bestehen, dass der Täter dies unterlässt.                                                                                                                             | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Täter deutlich machen, dass ihr/sein Verhalten nicht toleriert wird.                                                                                                     | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es ignorieren.                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es den SchülerInnen selbst überlassen, das Problem zu klären.                                                                                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Kindern einfach sagen, dass sie sich wie Erwachsene benehmen sollen.                                                                                                     | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde mit dem Täter Möglichkeiten besprechen, die ihm helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern.                                                 | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde versuchen, dem Täter dabei zu helfen seinen Selbstwert zu erhöhen, damit er andere nicht mehr schikanieren möchte.                                                           | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde eine interessantere Alternativbeschäftigung für den Täter finden.                                                                                                            | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Täter meine Besorgnis, über das, was dem Opfer passiert ist, mitteilen und versuchen den Täter dazu zu bringen, sich verantwortungsvoll und rücksichtsvoll zu verhalten. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Fall an höhere Stellen weiterleiten (z.B.: SchulleiterIn,                                                                                                                | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

| stellvertretendeR SchulleiterIn...)                                                                                                                                                                                                  |                                  |                                  |                          |                                        |                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                      | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
| Ich würde die/den VertrauenslehrerIn bitten, einzugreifen.                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde von den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten des Täters verlangen, dass sie das Verhalten ihres Kindes unterbinden.                                                                                                           | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde zu den Eltern/den Sorgeberechtigten des Opfers Kontakt aufnehmen und ihnen meine Besorgnis über das Wohlergehen ihres Kindes mitteilen.                                                                                    | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde sicherstellen, dass der Täter angemessen bestraft wird.                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde das Opfer ermutigen, dass es zeigt, dass es nicht eingeschüchtert werden kann.                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde vorschlagen, dass das Opfer sich selbstbewusster verhalten sollte.                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer raten, dem Täter zu sagen, dass sie sie in Ruhe lassen soll.                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen den Täter verteidigen soll.                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Vorfall mit meinen KollegInnen an der Schule besprechen.                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde ein Treffen aller SchülerInnen – den bzw. die TäterInnen eingeschlossen – veranlassen, ihnen erzählen, was vorgefallen ist und sie darum bitten, Vorschläge zu machen, wie sie helfen können, die Situation zu verbessern. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

Bitte stellen Sie sich folgende Szene vor:

Ein 12-jähriges Mädchen wurde wiederholt von einem anderen, stärkeren Mädchen gehänselt und beschimpft. Die Täterin hat erfolgreich Mitschüler und Mitschülerinnen davon überzeugt, die schikanierte Schülerin so oft wie möglich zu meiden. In Folge des Verhaltens fühlt sich das Opfer wütend, elend und einsam.

Bitte lesen Sie jede einzelne Frage aufmerksam durch und kreuzen Sie jeweils die Antwortmöglichkeit an, die am ehesten für Sie zutrifft. Uns interessiert dabei, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie sich in einer der dort beschriebenen Art und Weise verhalten (würden). Wenn Sie sich nicht sicher sind, was Sie ankreuzen sollen, dann wählen Sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten für Sie zutrifft.

|                                                                                                                                                                                            | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Ich würde den Vorfall nicht besonders ernst nehmen.                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es jemand anderem überlassen, den Vorfall zu klären.                                                                                                                             | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde darauf bestehen, dass die Täterin dies unterlässt.                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde der Täterin deutlich machen, dass ihr Verhalten nicht toleriert wird.                                                                                                            | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es ignorieren.                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde es den SchülerInnen selbst überlassen, das Problem zu klären.                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Kindern einfach sagen, dass sie sich wie Erwachsene benehmen sollen.                                                                                                         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde mit der Täterin Möglichkeiten besprechen, die ihr helfen können, eine Entscheidung zu treffen, um die Situation zu verbessern.                                                   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde versuchen, der Täterin dabei zu helfen ihren Selbstwert zu erhöhen, damit sie andere nicht mehr schikanieren möchte.                                                             | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde eine interessantere Alternativbeschäftigung für die Täterin finden.                                                                                                              | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde der Täterin meine Besorgnis, über das, was dem Opfer passiert ist, mitteilen und versuchen die Täterin dazu zu bringen, sich verantwortungsvoll und rücksichtsvoll zu verhalten. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Fall an höhere Stellen weiterleiten (z.B.: SchulleiterIn,                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

| stellvertretendeR SchulleiterIn...)                                                                                                                                                                                                  |                                  |                                  |                          |                                        |                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                      | Das würde ich auf jeden Fall tun | Das würde ich wahrscheinlich tun | Ich bin mir unsicher     | Das würde ich wahrscheinlich nicht tun | Das würde ich auf keinen Fall tun |
| Ich würde die/den VertrauenslehrerIn bitten, einzugreifen.                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde von den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten der Täterin verlangen, dass sie das Verhalten ihres Kindes unterbinden.                                                                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde zu den Eltern/den Sorgeberechtigten des Opfers Kontakt aufnehmen und ihnen meine Besorgnis über das Wohlergehen ihres Kindes mitteilen.                                                                                    | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde sicherstellen, dass die Täterin angemessen bestraft wird.                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde das Opfer ermutigen, dass es zeigt, dass es nicht eingeschüchtert werden kann.                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde vorschlagen, dass das Opfer sich selbstbewusster verhalten sollte.                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer raten, der Täterin zu sagen, dass sie sie in Ruhe lassen soll.                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde dem Opfer sagen, dass es sich gegen die Täterin verteidigen soll.                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde den Vorfall mit meinen KollegInnen an der Schule besprechen.                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |
| Ich würde ein Treffen aller SchülerInnen – den bzw. die TäterInnen eingeschlossen – veranlassen, ihnen erzählen, was vorgefallen ist und sie darum bitten, Vorschläge zu machen, wie sie helfen können, die Situation zu verbessern. | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>          |

**Haben Sie noch weitere Anmerkungen?**

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**

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

---

# LEBENS LAUF

Barbara HACKER, geb. am 14.08.1985 in Wien

Vater: Alexander Hacker, Krankenpfleger

Mutter: Elisabeth Hacker, Angestellte

- 1991            September bis Oktober Besuch der 1. Klasse Volksschule  
in Wien 19, Krottenbachstraße
- 1990            November, Umzug nach Kuala Lumpur (Malaysia)  
Besuch der Volksschule an der Deutschen Schule in Kuala Lumpur.
- 1993            Rückkehr aus Malaysia, Wohnsitz in Ebreichsdorf.
- 1995            Abschluss der Volksschule in Ebreichsdorf und  
Aufnahme ins BG, BRG, BORG in Eisenstadt.
- 2003            Abschluss des Gymnasiums mit der Reifeprüfung  
Inskription an der Hauptuniversität Wien für das Studium der  
Psychologie
- 2007            6- Wochen- Praktikum bei Interface Consult GmbH
- 2008- 2009    6- Wochen- Praktikum bei So What - Institut für Menschen mit  
Essstörungen