

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

In der Schule ein Opfer – im Hort ein Opfer?
Stabilität von aggressivem Verhalten und Viktimisierung in
Schule und Hort

Verfasserin

Katharina Pergler

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen meinen Dank aussprechen, die mich direkt oder indirekt bei der Diplomarbeit unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei Mag. Dr. Dagmar Strohmeier für die Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken.

Besonders danken möchte ich meiner Familie, die mich während meiner Studienzeit sowohl in emotionaler als auch in materieller Hinsicht unterstützt hat.

Zusätzlich möchte ich meiner Mutter danken, die in stundenlanger Arbeit die unterschiedlichsten Fassungen dieser Arbeit Korrektur gelesen und mir wertvollen Input gegeben hat.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	6
THEORETISCHER TEIL.....	8
1 Forschungsstand von Bullying	9
1.1 <i>Begriffsbestimmung</i>	9
1.2 <i>Erklärungsmodelle</i>	13
1.3 <i>Prävalenz</i>	16
1.4 <i>Geschlecht und Herkunftsland</i>	17
1.5 <i>Stabilität des Verhaltens</i>	21
1.6 <i>Zusammenfassung.....</i>	23
2 Rollen im Bullying	25
2.1 <i>Täter.....</i>	25
2.2 <i>Opfer.....</i>	28
2.3 <i>Unbeteiligte (Bystander).....</i>	32
2.4 <i>Zusammenfassung.....</i>	34
3 Methoden zur Erfassung aggressiven Verhaltens.....	36
3.1 <i>Fragebogen.....</i>	36
3.2 <i>Peer-Nominierungsverfahren und Peer-Ratings</i>	38
3.3 <i>Zusammenfassung.....</i>	40
4 Setting Nachmittagsbetreuung.....	42
4.1 <i>Definition und Ziele der Nachmittagsbetreuung</i>	42
4.2 <i>Konzepte der ganztägigen Betreuung.....</i>	43
4.3 <i>Struktur der Nachmittagsbetreuung</i>	44
4.4 <i>Zusammenfassung.....</i>	45
5 Fragestellungen und Hypothesen	47

EMPIRISCHER TEIL	50
6 Methode.....	51
6.1 <i>Untersuchungsdurchführung.....</i>	<i>51</i>
6.2 <i>Beschreibung der Gesamtstichprobe</i>	<i>52</i>
6.2.1 <i>Lebensalter (zum ersten Erhebungszeitpunkt)</i>	<i>52</i>
6.2.2 <i>Schultyp.....</i>	<i>53</i>
6.2.3 <i>Muttersprache</i>	<i>53</i>
6.3 <i>Erhebungsinstrumente</i>	<i>55</i>
6.3.1 <i>Testtheoretische Analysen des Sekkier-Fragebogens</i>	<i>56</i>
6.3.2 <i>Testtheoretische Analyse des Fragebogens „Schulsituation“</i>	<i>58</i>
6.3.3 <i>Testtheoretische Analyse des Fragebogens „Nachmittagsbetreuung“</i>	<i>60</i>
7 Ergebnisse	62
7.1 <i>Häufigkeiten der Typen</i>	<i>62</i>
7.1.1 <i>Schule.....</i>	<i>62</i>
7.1.2 <i>Nachmittagsbetreuung</i>	<i>64</i>
7.1.3 <i>Geschlecht.....</i>	<i>66</i>
7.1.4 <i>Muttersprache</i>	<i>67</i>
7.2 <i>Stabilität des Verhaltens</i>	<i>68</i>
7.2.1 <i>Geschlechtsunterschiede.....</i>	<i>70</i>
7.2.2 <i>Muttersprache</i>	<i>72</i>
8 Diskussion	75
9 Abstract.....	81
10 Literaturverzeichnis.....	83
11 Anhang	89

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung	14
Abbildung 2: Der „Teufelskreislauf“ des Bullying	15
Abbildung 3: Verteilung der Schultypen	53
Abbildung 4: Verteilung der Kinder auf der Opfer- und Täterskala in der Schule	63
Abbildung 5: Anteilswerte der Typen in der Schule	64
Abbildung 6: Verteilung der Kinder auf der Opfer- und Täterskala in der Nachmittagsbetreuung. 64	
Abbildung 7: Anteilswerte der Typen in der Nachmittagsbetreuung	65

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Prävalenzraten der Täter und Opfer	16
Tabelle 2: Prävalenzraten von aggressivem Verhalten	16
Tabelle 3: Freundschaften von Tätern und Opfern.....	31
Tabelle 4: Muttersprache in absoluten Häufigkeiten und Anteilswerten.....	54
Tabelle 5: Verteilung Muttersprache/Schultyp in absoluten Häufigkeiten und Anteilswerten	55
Tabelle 6: Items der Opfer-Skala	56
Tabelle 7: Items der Täter-Skala	57
Tabelle 8: Faktorenanalyse: Ladungen der Items (Setting Schule)	59
Tabelle 9: Faktorenanalyse: Ladungen der Items (Setting Hort).....	61
Tabelle 10: Mittelwerte der Scores bei den Typen im Setting Schule	63
Tabelle 11: Mittelwerte der Scores bei den Typen im Setting Nachmittagsbetreuung.....	65
Tabelle 12: Kontingenztafel Geschlecht/Typenzuteilung (Setting Schule).....	66
Tabelle 13: Kontingenztafel Geschlecht/Typenzuteilung (Setting Hort).....	67
Tabelle 14: Kontingenztafel Muttersprache/Typenzuteilung (Setting Schule).....	67
Tabelle 15: Kontingenztafel Muttersprache/Typenzuteilung (Setting Hort).....	68
Tabelle 16: Stabilität der Typen in den Settings	69
Tabelle 17: Korrelationen zwischen den Settings in der Gesamtstichprobe	69
Tabelle 18: Häufigkeit bei den Mädchen in Abhängigkeit der Typen	70
Tabelle 19: Häufigkeit bei den Buben in Abhängigkeit der Typen.....	71
Tabelle 20: Korrelationen zwischen den Settings.....	71
Tabelle 21: Häufigkeiten bei Kindern mit deutscher Muttersprache in Abhängigkeit der Typen	73
Tabelle 22: Häufigkeiten bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache in Abhängigkeit der Typen	73
Tabelle 23: Stabilität der Täter und Opferscores	74

EINLEITUNG

Gewalt unter Schülern ist leider ein sehr wichtiges und gegenwärtiges Thema in Österreich. Etwa 15% der Kinder werden Opfer von Bullying in der Schule.

Bullying ist ein vielschichtiges Phänomen, das oftmals nicht bemerkt wird und unbehandelt bleibt, wobei schwerwiegende Folgen für alle Beteiligten anzunehmen sind. Bullying und die zugrunde liegenden Mechanismen und Erscheinungsformen zu erkennen sind ein wichtiger Schritt für die Prävention und die Implementierung von Maßnahmen.

Das Thema wurde in der Vergangenheit schon vielfach untersucht, wobei meist die Klärung von Geschlechts- und Altersunterschieden bei den betroffenen Kindern im Vordergrund stand.

Weniger klar ist die Frage nach der Stabilität des Verhaltens, wenn man verschiedene Settings betrachtet.

Die vorliegende Arbeit soll dazu einen Beitrag zur Klärung geben. Untersucht wurde, ob Kinder in der Schule und in der Nachmittagsbetreuung dieselbe Rolle einnehmen.

Untersucht wurden die Gruppen Täter, Opfer, Täter-Opfer (das sind Kinder die einerseits selbst Opfer von Gewalt in der Schule werden, aber auch selbst andere Kinder quälen) und Unbeteiligte (Kinder die zwar nicht unmittelbar von einem Gewaltakt betroffen sind, aber trotzdem eine wichtige Rolle einnehmen können, je nachdem ob sie sich auf die Seite des Opfer oder des Täters stellen).

Zunächst soll im ersten Kapitel des Theorieteils eine Definition von Bullying gegeben werden. Es wird auf unterschiedliche Erscheinungsformen von aggressivem Verhalten, auf Geschlechtsunterschiede und Untersuchungen in Bezug auf das Herkunftsland der Kinder eingegangen. Weiters werden Ergebnisse zur Stabilität aggressiven Verhaltens beschrieben. In diesem Zusammenhang soll unter anderem eine Studie (Aspalter, 1999) vorgestellt werden, welche sich erstmals mit unterschiedlichen Settings auseinandergesetzt hat und Grundlage der vorliegenden Arbeit ist.

Im zweiten Kapitel werden die unterschiedlichen Rollen vorgestellt und beschrieben, die Kinder in einem (dynamischen) Gewaltprozess einnehmen können.

Das dritte Kapitel beschreibt die gängigen Methoden zur Ermittlung von aggressiven Verhalten bei Kindern. Insbesondere wird auf die Möglichkeit der Erhebung mittels Fragebogen eingegangen, die auch in der vorliegenden Arbeit verwendet wurde. Die Daten wurden durch Selbstbeschreibung der Kinder erhoben. Weiters werden die Instrumente Peer-Nominierung bzw. Peer-Rating als Methode zur Fremdbeurteilung vorgestellt.

Im vierten Kapitel wird die Nachmittagsbetreuung an den Schulen beschrieben, wobei verschiedene Konzepte und Rahmenbedingungen erläutert werden.

Im empirischen Teil wird schließlich die vorliegende Studie beschrieben. Es wird auf die Beschreibung der Stichprobe eingegangen, sowie eine Beschreibung der verwendeten Verfahren. Abschließend werden die Ergebnisse der Erhebung erläutert und die Bedeutung der Ergebnisse für die Zukunft diskutiert.

Ich habe die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt.

Beim Schreiben dieser Arbeit habe ich auf eine geschlechtergerechte Formulierung geachtet. Die Begriffe Täter, Mitläufer und Unbeteiligte beschreiben Rollen und gelten gleichermaßen für die weibliche und die männliche Form.

THEORETISCHER TEIL

1 Forschungsstand von Bullying

Im ersten Kapitel soll der Begriff Bullying definiert und auf verschiedene Formen des Bullying eingegangen werden. Es wird das Modell zur Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) vorgestellt und weiters ein Modell zur Dynamik des aggressiven Verhaltens in einer Bullingsituation (Olweus, 2004) beschrieben.

1.1 Begriffsbestimmung

Das Wort Bullying wird vom englischen Begriff „Bully“ abgeleitet, wobei dies mit „brutaler Mensch, Tyrann“ übersetzt wird (Gollnick, 2006). Im deutschsprachigen Raum wird auch der Begriff Mobbing verwendet. Er stammt ebenfalls aus dem Englischen und wird von „to mob“ - dies bedeutet schikanieren – abgeleitet (Gebauer, 2007).

Beide Begriffe werden synonym verwendet. Die wohl bekannteste und häufig als Grundlage in Studien verwendete Definition von Bullying stammt vom schwedischen Psychologen Olweus.

Er definiert Bullying folgendermaßen:

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus, 2006, S. 22).

Per Definition wird Bullying durch folgende Merkmale charakterisiert

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

Eine negative Handlung liegt vor, wenn jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt. Diese negativen Handlungen können verbal begangen werden (durch Drohen, Spotten, Hänkeln und Beschim-

pfen) oder physisch durch Körperkontakt (zum Beispiel durch Schlagen, Treten, Stoßen, Kneifen oder Festhalten anderer Personen). Eine negative Handlung ist auch ohne Gebrauch von Worten oder Körperkontakt möglich, etwa durch Fratzenschneiden oder beleidigende Gesten sowie durch sozialen Ausschluss. Außerdem wird auch das absichtliche Beschädigen des Eigentums des Opfers zum Bullying gezählt.

Die Absicht der Handlung ist wesentlich zur Beurteilung von aggressivem Verhalten. Mummendey, Bornewasser, Löschper und Linneweber, (1982) definieren, dass die Bewertung, ob ein Verhalten schädigend ist, auf direkt beobachtbaren, nicht direkt beobachtbaren Verhaltensweisen und deren Konsequenzen sowie auf kontextspezifischen Informationen beruht. Wenn beispielsweise einem Patienten in Folge einer Behandlung zur Erhaltung der Gesundheit Schmerzen zugefügt werden, handelt es sich hierbei nicht um eine aggressive Handlung. Wenn allerdings eine Tat, die auf eine Schädigung abzielt, nicht erfolgreich war, wird sie trotzdem als aggressive Handlung gewertet.

In der Regel kommt es bei Bullying zu einer Konfrontation eines Opfers mit mehreren Tätern. Es handelt sich um ein Gruppenphänomen, die Interaktion ist kollektiv. Im Gegensatz dazu spricht man bei Vorhandensein von nur einem Täter von „Viktimisierung“. Die Interaktion hierbei ist vorwiegend dyadisch. In beiden Fällen gibt es zwischen dem Opfer und dem bzw. den Täter/n ein Ungleichgewicht der Kräfte. Das Opfer hat Mühe, sich gegen den bzw. die Täter zur Wehr zu setzen, weil entweder der Täter dem Opfer physisch überlegen ist oder die Zahl der Täter ein Ungleichgewicht erzeugt. Der Täter strebt durch die aggressiven Attacken gegen ein schwächeres Opfer an, seine soziale Machtposition auf Kosten des Opfers zu stärken (Olweus, 2004).

„Die vom Täter antizipierte Unfähigkeit des Opfers, sich adäquat zu wehren, soll einerseits die verstärkte Ablehnung des Opfers innerhalb der Klasse fördern, um andererseits die zunehmende Akzeptanz („Der/die hat es ja nicht anders verdient!“) der aggressiven Attacken des Täters sichern“ (DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994, zitiert nach Schäfer, Korn, Werner & Crick, 2006, S. 7).

Direktes Bullying

Unter direktem Bullying wird verbales und physisches Bullying verstanden und liegt vor, wenn es zu körperlichen oder sprachlichen Angriffen (beispielsweise Gebrauch von Schimpfwörtern) gegen das Opfer kommt.

Diese Art des Bullying ist jene Form, die am häufigsten bemerkt wird, da sie besonders auffällig ist. Lehrer/innen subsumieren bevorzugt nur physische Attacken oder verbale Drohungen unter Bullying und schreiten hier auch am häufigsten ein (Schäfer et al., 2006).

Indirektes Bullying

Indirektes Bullying wird auch als relationales oder verdecktes Bullying bezeichnet.

Björkqvist, Lagerspetz und Kaukiainen (1992a, in Scheithauer 2003a, S. 28) definieren indirekte Gewalt als „ein Verhalten, bei dem der Täter versucht, Leiden auf eine Art und Weise zu verursachen, so dass es aussieht, als ob er nicht mit der Intention gehandelt hat, dieses Leiden zu verursachen“.

Bei mittelbarer (verdeckter) Gewalt kommt es zur Ausgrenzung und absichtlichen Ausschluss des Opfers. Es wird hier nicht mit körperlicher Gewalt vorgegangen, sondern das Opfer wird mittels subtiler Methoden gemobbt. Von den Lehrer/innen und Betreuer/innen in der Nachmittagsbetreuung wird die Gewalt durch Beeinträchtigung oder das Schädigen der Beziehungen anderer mittels Manipulation (durch Tratsch oder sozialen Ausschluss) unterschätzt (Schäfer et al., 2006).

Proaktive und reaktive Aggression

Proaktive Aggression liegt vor, wenn ein Täter die Gewalt instrumentell einsetzt, um ein Ziel zu erreichen.

Es handelt sich um ein geplantes und absichtliches Verhalten. Der Täter möchte mit der Tat ein bestimmtes Ziel erreichen, die Handlung wird Mittel zum Zweck. Beispielsweise soll durch das aggressive Verhalten Macht über das Opfer erlangt werden oder das eigene Ansehen in einer bestimmten Peer-Gruppe aufrecht erhalten werden.

Bei der proaktiven Aggression erleben die Täter das eigene Verhalten positiv. Es macht ihnen Spaß, das Opfer zu quälen. Weiters wissen die Täter auch, „in

welchen Situationen oder bei welchen Menschen sie mit aggressivem Verhalten Erfolg haben“ (Strohmeier & Spiel, 2009, S. 275).

Durch die Aggression, die dem Opfer entgegengebracht wird, entsteht ein asymmetrisches Interaktionsmuster, welches dazu führt, dass das Opfer immer weiter in seine Rolle gedrängt wird und es mit der Zeit immer schwieriger wird, aus der Situation auszubrechen. Gleichzeitig erhält der Täter immer mehr Macht. Bestehen diese Interaktionsmuster über einen längeren Zeitraum, spricht man von Bullying, wobei die proaktive Aggressivität hierbei als zugrunde liegender Mechanismus fungiert. Die proaktive Aggression basiert auf fehlender Tateinsicht und sozialen Lernerfahrungen (Strohmeier & Spiel, 2009, zitiert nach Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Roland & Idsøe, 2001).

Reaktive Aggression liegt vor, wenn sich das Opfer selbst bedroht fühlt und auf die Bedrohung mit Gewalt reagiert.

Es handelt sich um impulsives Verhalten, welches aufgrund einer wahrgenommenen Provokation, Bedrohung oder Frustration ausgeführt wird. Aggression fungiert hier als inakzeptable Reaktion auf eine tatsächliche (oder wahrgenommene) Provokation (Strohmeier & Spiel, 2009).

Der reaktive Täter empfindet meist starke negative Gefühle, wie Ärger oder Wut, und weist oft Defizite sowohl hinsichtlich seiner Informationsverarbeitung als auch der Fähigkeit zur Emotionsregulation auf.

Er unterstellt anderen Personen in uneindeutigen sozialen Situationen typischerweise feindliche Absichten. Diese verzerrten und feindseligen Interpretationen rechtfertigen wiederum für ihn sein Verhalten (Strohmeier & Spiel, 2009).

1.2 Erklärungsmodelle

Nachfolgend werden Ansätze zur Erklärung von Bullying vorgestellt.

Sozial-kognitive Informationsverarbeitungstheorie

Dieses Modell von Crick und Dodge (1994) beschreibt sechs Phasen der Informationsverarbeitung. Eine schematische Darstellung ist in Abbildung 1 wiedergegeben. Zunächst kommt es zur Enkodierung der Hinweisreize einer Wahrnehmung. Informationen werden, aufgrund der großen Dichte, selektiv wahrgenommen und nur ein kleiner Teil wird zur Verarbeitung an das Gehirn weitergeleitet. Die Selektion erfolgt aufgrund persönlicher, emotionaler und sozialer Einflüsse. Aggressive Jugendliche weisen eine verzerrte Interpretation sozialer Situationen auf. Sie fokussieren eher auf negative Aspekte einer Situation. Danach erfolgt die Interpretation dieser Hinweisreize. Es wird auf die internen und externen Ursachen von Handlungen der Interaktionspartner rückgeschlossen. Aggressive Jugendliche unterstellen ihrem Interaktionspartner feindliche Gedanken, Gefühle und Motive. Anschließend kommt es zur Abklärung der Ziele bei der eigenen Reaktion. In der vierten Phase wird auf der Suche nach Handlungsalternativen abgeklärt, welche typischen Verhaltensmuster für die erhaltenen Reize vorhanden sind. Danach erfolgt die Entscheidung für eine Reaktion und zuletzt die Ausführung der Handlung.

Besonders in uneindeutigen Situationen kommt es bei aggressiven Kindern und Jugendlichen zu einer Verzerrung des Urteils. Beispielsweise richten sie ihre Aufmerksamkeit selektiv auf bedrohlich eingestufte Handlungen oder unterstellen anderen eine böse Absicht. Zudem kennen sie weniger alternative Konfliktlösungen und bewerten aggressives Verhalten als leicht umsetzbar und positiv (Holtappels, Heitmeyer, Melzer & Tilmann, 2006).

Sie nehmen an, dass erzwingendes oder aggressives Verhalten notwendig ist, um ein erwünschtes Ziel zu erreichen und zeigen daher eher aggressive Reaktionsweisen.

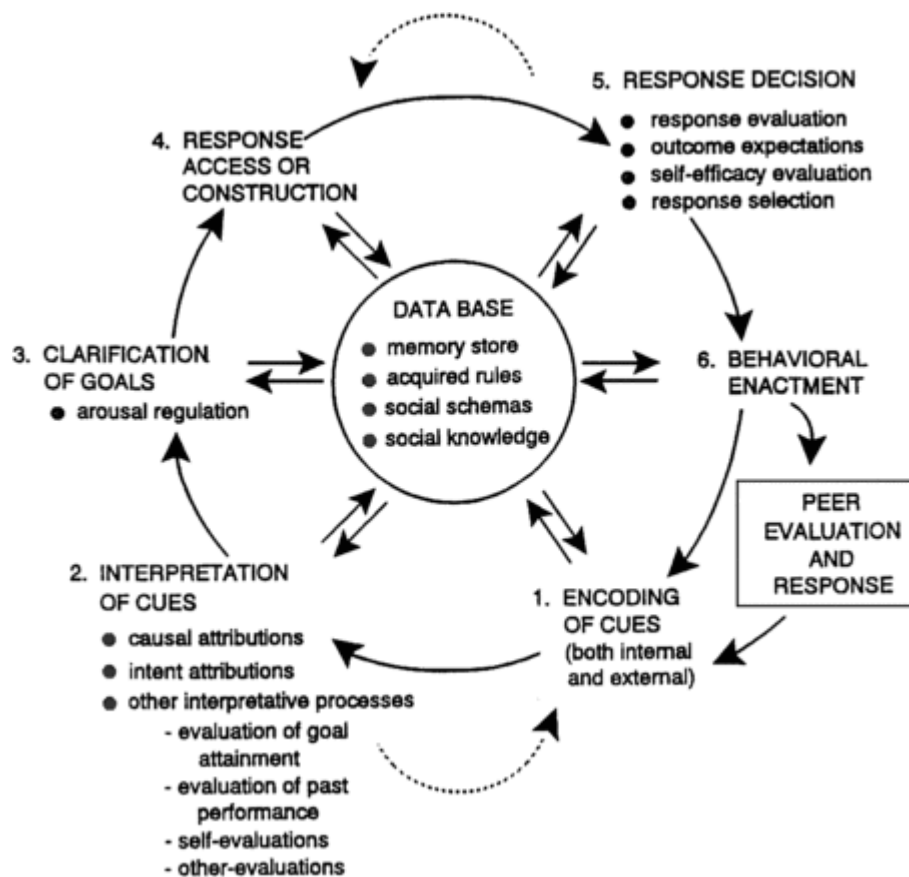


Abbildung 1: Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994)

Teufelskreismodell der Gewalt von Olweus

Im Teufelskreismodell von Olweus (1994, entnommen aus Holtappels et al., 2006) wird die Dynamik der Aggression im Bullying-Prozess beschrieben. Eine schematische Darstellung ist in Abbildung 2 wiedergegeben.

Bei vielen Tätern, die Gewalt zeigen, ist die Erziehung in der Familie geprägt durch emotionale Ablehnung, Permissivität (keine Grenzen setzen, wie bei der laissez-faire-Erziehung) und strafende Methoden. Durch Imitation lernen die Kinder einen gewaltbezogenen Umgang mit der Umwelt. Auch genetische und Persönlichkeitsfaktoren spielen eine Rolle (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003a, Holtappels et al., 2006). Es wird berichtet, dass Kinder aggressiver Eltern oder bei Vorliegen einer Persönlichkeitsstörung in der Familie (Depression, Schizophrenie) häufiger Probleme mit Gewalt „lösen“.

Opfer reagieren ängstlich und verunsichert, sobald es zu einer Gewalttat kommt. Sie ziehen sich zurück, werden passiv und schweigen über den Vorfall.

Unbeteiligte Mitschüler/innen sind entweder ängstlich oder reagieren fasziniert. Manche bleiben im weiteren Verlauf passive Voyeure, andere werden zu aktiven Mitläufern. Sie handeln zwar nicht aus eigener Motivation aggressiv, assistieren aber dem Täter bzw. den Tätern.

Lehrer/innen reagieren oft unentschlossen und hilflos, während Eltern oftmals nichts von den Vorkommnissen erfahren und daher nicht reagieren können.

Durch diese Passivität der Umwelt können aggressive Verhaltensmuster stabil erhalten bleiben. Wenn sich die Muster manifestieren, ist es schwierig, sie zu unterbrechen und zu „verlernen“. Die passive Reaktion wirkt als positive Verstärkung der Handlung und das Verhaltensmuster gewinnt Modellcharakter. Dadurch wird die individuelle Verantwortung eher abgegeben und somit eine „Ansteckung“ zum aggressiven Handeln erleichtert (Holtappels et al., 2006).

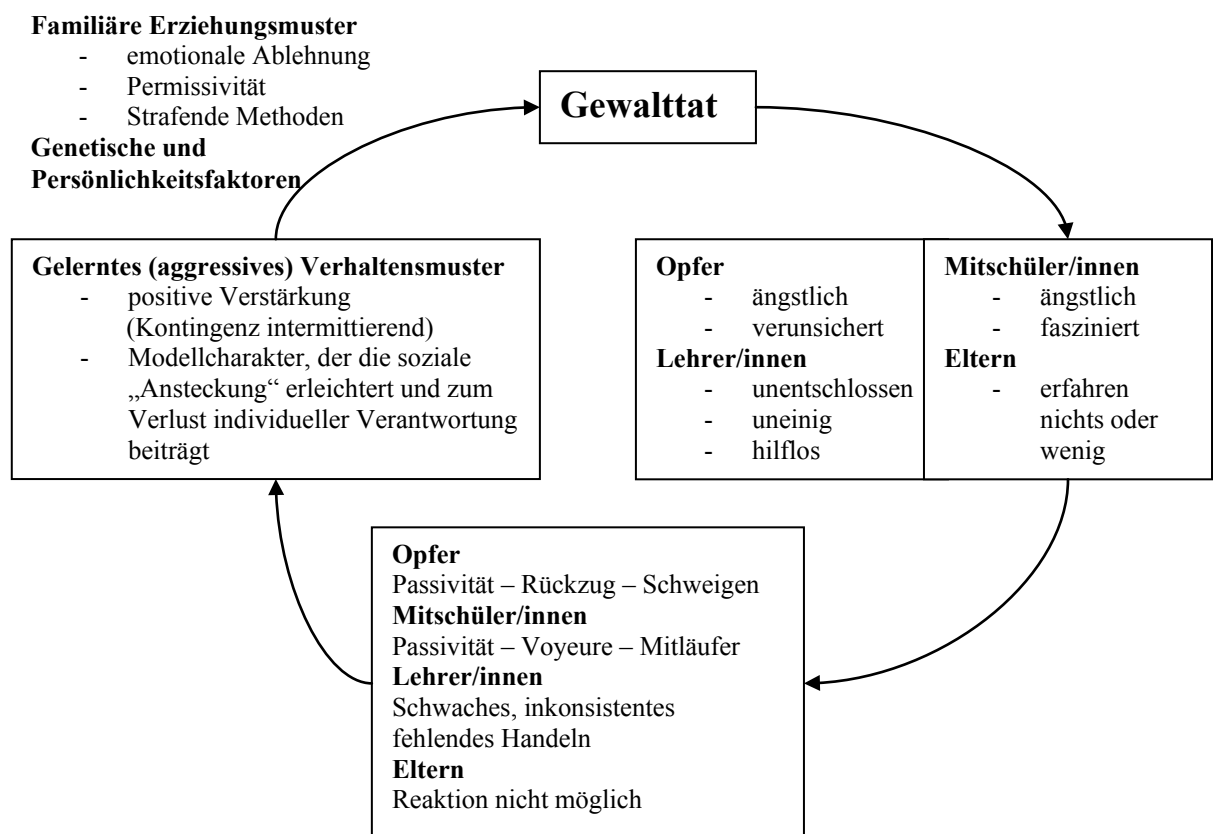


Abbildung 2: Der „Teufelskreislauf“ des Bullying
(Olweus, 1994, entnommen aus Holtappels et al., 2006, S. 301)

1.3 Prävalenz

Die Angaben in der Literatur zu den Prävalenzraten der verschiedenen Typen schwanken beträchtlich. Als Grund kann die unterschiedliche Bewertung von Kriterien, die ein Opfer bzw. einen Täter charakterisieren, genannt werden.

Atria, Strohmeier und Spiel (2007) führten eine Erhebung der Gewaltsituation in Österreich durch. In mehreren Studien wurden insgesamt Daten von 1910 Schüler/innen aus 86 Klassen der vierten bis neunten Schulstufe analysiert.

In den Untersuchungen wurde bei den Angriffen zwischen verbalen und körperlichen Attacken unterschieden.

Jeweils etwa 10% der Schüler/innen der 6., 7. und 9. Schulstufe mobben ihre Mitschüler/innen (siehe Tabelle 1). Verbale Attacken werden häufiger als körperliche berichtet. So gaben knapp 20% der Schüler/innen der 4., 8. und 9. Schulstufe an, in den letzten Monaten Opfer von verbalen Attacken durch Mitschüler/innen geworden zu sein, während nur 5 bis 8% der Schüler/innen angaben, Opfer von körperlichen Attacken geworden zu sein (siehe Tabelle 2).

Tabelle 1: Prävalenzraten der Täter und Opfer
(entnommen aus Atria, Strohmeier und Spiel, 2007, S. 383)

	6. Schulstufe	7. Schulstufe	9. Schulstufe
Täter	9,6%	10,3%	9,2%
Opfer	11,7%	7,3%	2,6%

Tabelle 2: Prävalenzraten von aggressivem Verhalten
(entnommen aus Atria, Strohmeier und Spiel, 2007, S. 383)

	4. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe
Verbale Attacken (Opfer)	17,4%	19,2%	18,7%
Körperliche Attacken (Opfer)	8,2%	5,4%	8,9%

1.4 Geschlecht und Herkunftsland

Scheithauer (2003b) berichtet, dass unabhängig vom Geschlecht verbale Attacken die gängigste Form von Bullying darstellen. Buben treten über alle Altersgruppen hinweg häufiger als Täter bzw. Täter-Opfer in Erscheinung als Mädchen, während es auf der Opferseite in den Anteilswerten keinen Geschlechtsunterschied gibt.

Wenn man Bullying generell betrachtet und keine Differenzierung in der Form der Aggression berücksichtigt, scheinen Buben im Vergleich zu Mädchen häufiger in eine aggressive Handlung involviert zu sein.

Buben verwenden vorwiegend direkte, physische Aggression, um andere Kinder zu erniedrigen, Mädchen gehen eher indirekt vor, etwa durch Lästern, Beschimpfen oder das Verbreiten von Gerüchten. Dadurch sind die Taten oftmals nicht so auffällig wie bei Buben und bleiben länger von Lehrern und Lehrerinnen unbemerkt.

Scheithauer (2003b, S. 78) berichtet, dass „Jungen, im Gegensatz zu Mädchen während der mittleren Kindheit und im Jugendalter eine positivere Einstellung gegenüber Aggression aufweisen“. Sie attribuieren mit aggressivem Verhalten mehr positive und weniger negative Eigenschaften. Aggressive Buben empfinden demnach, dass ihr Verhalten zu einer Reduktion negativer Verhaltensweisen bei Dritten beiträgt, mit Belohnungen einher geht, das Selbstwertgefühl erhöht und kein Leiden beim Opfer auslöst. Buben erleben im Vergleich zu Mädchen weniger Schuldgefühle, wenn sie sich aggressiv verhalten.

Bei den Buben sind Fragen nach der eigenen Stärke und dem Status in der Gruppe zentrale Themen.

Weibliche Täter glauben eher als Buben, dass ein feindseliges Verhalten negativ ist und aggressives Verhalten zu Sanktionen führt. Darüber hinaus nehmen sie stärker an, dass Opfer von aggressivem Verhalten dieses auch verdient haben (Scheithauer et al., 2003a).

In der Jugend nimmt die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe (peer-group) zu. Mit der Gruppe entwickeln Mädchen vermehrt sozial-manipulative und indirekt-aggressive Verhaltensweisen. Diese sind gegenüber den anderen Mädchen besonders schädigend. In diesem Sinn verwenden Täterinnen vermehrt Formen des sozialen Ausschlusses. Mädchen bewegen sich in engeren Beziehungen, in Cliques und dyadischen Freundschaften, Buben eher in größeren, lockeren Gruppen (Börkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992, in Scheithauer, 2003a).

Weibliche Opfer werden häufiger relational viktimisiert, männliche Opfer häufiger physisch (Schäfer et al., 2006, S. 24). Demnach sind vier von zehn Opfern relationaler Aggression Buben und nur zwei von zehn Opfern physischer Aggression Mädchen. 75% der Opfer physischer Aggression sind männlich.

Salmivalli (2001, in Scheithauer, 2003b, S. 128) formuliert auf Basis einer Studie unter Schülerinnen der vierten, fünften und achten Schulstufe, „dass relationale Aggression eine besondere Rolle innerhalb der normativen sozialen Entwicklung von Mädchen spielt: Mit Hilfe von relationaler Aggression gelingt es Mädchen, die für sie so wichtigen, sehr intensiven Beziehungen zu gleichaltrigen Mädchen zu entwickeln und vor allem aufrechtzuerhalten.“ Die Handlungen, wie zum Beispiel der soziale Ausschluss (das bedeutet die systematische Ausgrenzung einer Person, bzw. alle Handlungen, die den sozialen Status einer Person innerhalb einer Gruppe manipulieren, indem ihre Einstellungen und Handlungen verzerrt dargestellt werden), haben demnach die Funktion, eine andere Freundschaft zu stärken. Lästern über Dritte konnte als Prädiktor für Akzeptanz unter Gleichaltrigen sowie intensive Freundschaften ausgemacht werden.

Vergleiche von Studien über den Zusammenhang zwischen Tätern bzw. Opfern von Bullying und dem Herkunftsland der Kinder sind oft problematisch. Einerseits wird in den Studien weder von einer einheitlichen Definition von aggressivem Verhalten ausgegangen noch ein vergleichbares Kriterium zur Gruppenbildung der Kinder verwendet.

Im deutschsprachigen Raum wird in Studien zu Aggression und Gewalt die Frage, ob sich „ausländische“ und deutsche bzw. österreichische Jugendliche im aktiven und passiven Gewaltausmaß unterscheiden, oft nur begleitend, als

Nebenfragestellung untersucht. Auch ist der Anteil „ausländischer“ Jugendlicher in vielen Erhebungen mit 7 – 25% verhältnismäßig gering.

Dadurch kommt es bei den Prävalenzangaben zu unterschiedlichen Ergebnissen (Strohmeier, 2007).

Klicpera, Gasteiger-Klicpera und Schabmann (1996) konnten in einer Untersuchung bei Schüler/innen der achten Schulstufe zeigen, dass ausländische Jugendliche seltener in physische Gewalthandlungen involviert sind als österreichische Jugendliche. Fuchs (1999, in Strohmeier, 2007) ermittelte im Gegensatz dazu, dass „ausländische“ Jugendliche sowohl mehr Gewalt gegen das Eigentum anderer, als auch mehr physische und psychische Gewalt gegen Personen verüben als österreichische Jugendliche.

Popp (2000) berichtet, dass türkische Jugendliche der 6., 8., 9. und 10. Schulstufe höhere Werte bei physischen Gewalthandlungen aufweisen. Lösel, Bliesner und Averbeck (1999, in Strohmeier, 2007) untersuchten Jugendliche der 7. und 8. Schulstufe und beobachteten keine Unterschiede zwischen „ausländischen“ und deutschen Jugendlichen hinsichtlich aktiver Gewalterfahrungen; deutsche Jugendliche waren aber häufiger Opfer als „ausländische“.

Ein Ländervergleich zu Gewalthandlungen wurde in der Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ der WHO (HBSC; Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen, 2000) in einer überregionalen Erhebung durchgeführt. Es wurden 163.000 Schüler/innen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren aus 35 Ländern und Regionen zu Gewalthandlungen befragt (Craig & Harel, 2004, in Strohmeier & Spiel, 2009). Zur Erfassung der Täter- und Opferprävalenzen von Bullying wurden jeweils dieselben Erhebungsinstrumente eingesetzt. In der Studie wurde zwischen seltenem Bullying (sofern die Befragten angaben, in den letzten Monaten zumindest einmal Täter oder Opfer gewesen zu sein) und häufigem Bullying (mindestens zwei bis drei Mal pro Monat) unterschieden. Die Daten wurden getrennt nach den drei Altersstufen und nach Geschlecht analysiert. Strohmeier und Spiel (2009) berichten, dass bei 35% der Befragten zumindest einmal die Beteiligung an Bullying in den letzten Monaten beobachtet werden konnte.

Zwischen den Ländern wurden große Unterschiede deutlich. „Die höchsten Prävalenzraten für Bullying in allen Altersstufen wies Litauen auf; bei den Altersgruppen der 13- und 15-Jährigen lag Österreich an zweithöchster Stelle. Die niedrigsten Prävalenzraten für Bullying über alle Altersstufen hinweg wurden für Schweden ermittelt“ (Strohmeier & Spiel, 2009, S. 274). Bei Mädchen wurden in allen Ländern niedrigere Prävalenzraten berichtet als bei Buben. „Die Prävalenzrate von häufigem Bullying (mindestens zwei bis drei Mal pro Monat) betrug 11%. Die Geschlechtsunterschiede waren hier besonders hoch“ (Strohmeier & Spiel, 2009, S. 274). Bei den Vergleichen zwischen den Ländern zeigte sich auch bei seltenem Bullying ein ähnliches Bild. „Litauen hatte die höchsten Bullyingraten gefolgt von Österreich. Die Ergebnisse der WHO-Studie weisen Österreich somit als Land mit besonders hohen Bullyingraten aus“ (Strohmeier & Spiel, 2009, S. 274).

Eine weitere Möglichkeit interkulturelle Unterschiede und Zusammenhänge zu analysieren ist, neben der alleinigen Erhebung von Aggression, die Einbeziehung von Freundschaftsmustern sowie die Akzeptanz in Peergruppen. Dieser Ansatz wurde von Strohmeier und Spiel (2003) aufgegriffen. In einer Studie wurden Jugendliche der 5. bis 8. Schulstufe hinsichtlich ihres aggressiven Verhaltens untersucht.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die sozialen Beziehungen zwischen Kindern verschiedener Muttersprachengruppen systematisch unterscheiden. Jugendliche mit deutscher Muttersprache waren häufiger aktiv und passiv in aggressives Verhalten verwickelt, Jugendliche mit türkischer Muttersprache hatten eine schlechtere soziale Integration in der Schulklasse. Strohmeier und Spiel (2003) berichten, Jugendliche mit türkischer Muttersprache „hatten die wenigsten Freunde in der Klasse, berichteten über größere Einsamkeitsgefühle in der Schule und wurden von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern weniger akzeptiert (S. 801).“

Insgesamt deuten die Ergebnisse dieser Studien darauf hin, dass bei aggressiven Konflikten in der Sekundarstufe die kulturellen Zugehörigkeiten der Kinder eine eher untergeordnete Rolle spielen.

1.5 Stabilität des Verhaltens

Im folgenden Kapitel soll auf bisherige Erkenntnisse zur Stabilität der Typen unter den Kindern eingegangen werden. Es werden Ergebnisse in Bezug auf verschiedene Altersklassen dargestellt.

Im Anschluss daran wird eine Studie vorgestellt, die sich mit der Problematik der Abhängigkeit des Settings auseinandersetzt.

Einige Autoren haben die Stabilität von aggressivem Verhalten in Bezug auf unterschiedliche Altersstufen und den Verlauf über die Zeit untersucht.

Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke und Schulz (2004) haben eine Längsschnittstudie an deutschen Schüler/innen zunächst in der zweiten bzw. dritten Schulstufe und ein weiteres Mal sechs Jahre später durchgeführt. Ein Drittel der Täter wurde wieder zu Tätern und ein Fünftel der Opfer blieb auch über die Jahre Opfer. Dies gilt besonders dann, wenn bereits in der Grundschulklasse stark ausgeprägte hierarchische Dominanzstrukturen vorhanden sind. In diesem Fall, trägt laut Schäfer et al. (2004) das Opfer ein fast dreifach erhöhtes Risiko, auch später ein Opfer zu bleiben.

Scholte, Engels, Overbeek, deKemp und Haselager (2006) führten eine Erhebung an dänischen Kindern im Alter von 11 Jahren bzw. drei Jahre später mit 14 Jahren durch. Demnach bleiben 46% der Kinder Täter und 43% sind nach wie vor Opfer von gewalttätigen Übergriffen in der Schule. Ähnliche Ergebnisse berichtet auch Boulton (1999).

Bei einer Erhebung an finnischen Kindern der sechsten und zwei Jahre später, der achten Schulstufe, ermittelten Salmivalli, Lappalainen, und Lagerspetz (1998), dass die Opferrolle sowohl bei den Mädchen als auch bei Buben, und die Täterrolle besonders bei den Buben, relativ stabil bleibt. 54% der Täter sind stabil über die Zeit Täter und 49% der Opfer werden auch bei der späteren Erhebung gequält.

Monks, Smith und Swettenham (2003) sowie Schäfer und Albrecht (2004) berichteten über eine geringe Stabilität bei den Opfern in der Grundschule. Sie fanden in einem Zeitraum von vier Monaten keine Stabilität der Rollen. Die Ergebnisse beruhen auf Selbstberichten. Bei den Tätern kann man eine geringe Stabilität feststellen, 13% der Grundschüler können konsistent als Täter

identifiziert werden. Bei älteren Kindern konnte dieses Ergebnis jedoch nicht bestätigt werden.

Opfer können demnach in der Grundschule weder durch Selbst- noch durch Fremdberichte als stabil bezeichnet werden. Demgegenüber kann die Stabilität der Täter durch Fremdberichte nicht entsprechend dargestellt werden, jedoch durch Selbstberichte.

Täter suchen ihre Opfer selektiv aus, das führt in der Grundschule zu hohen Opferprävalenzen bei gleichzeitig niedrigen Stabilitäten. Später, in der weiterführenden Schule, nimmt die Stabilität der Rollen zu. Zwei von drei Buben bleiben demnach über ein Jahr Täter bzw. Opfer, auch wenn ein Klassenwechsel stattfindet (Schäfer et al., 2004).

Bisher wenig erforscht wurde die Stabilität von aggressivem Verhalten bei Kindern in Bezug auf verschiedene Settings, in denen sich die Kinder bewegen.

Hörmann und Schäfer (2009) untersuchten die Rolle beim Bullying in einer deutschen Grundschule bei 251 Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren. 53% der Kinder waren Buben. Zur Erhebung wurden standardisierte Einzelinterviews durchgeführt, welche auf dem Participant Role Questionnaire (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996) beruhen. Bei diesem Ansatz wird, im Gegensatz zu Olweus, zwischen den Gruppen Opfer, Täter, Verstärker, Assistenten, Verteidiger und Unbeteiligte unterschieden.

Bei 47,4% (119) dieser Kinder konnte die Stabilität ihrer Rolle auch im Hort bestätigt werden. Es ergaben sich bedeutsame Interkorrelationen zwischen den pro-aggressiven Rollen, das sind die Täter, Verstärker und Assistenten.

Vor allem die Täter- und Opferrollen bleiben bei den verschiedenen Settings relativ stabil. „Das Verhalten der Kinder in Bullyingsituationen scheint durch Verhaltensoptionen moderiert zu sein, die ihnen der jeweilige Kontext anbietet“ (Hörmann & Schäfer, 2009).

Nachfolgend wird auf eine Untersuchung (Aspalter, 1999) näher eingegangen, welche sich erstmals mit der Thematik des Settings auseinandergesetzt hat.

Aspalter (1999) hat 116 Kindern im Alter von 9 bis 15 Jahren während eines Ferienlagers einen modifizierten Sekkierfragebogen auf Grundlage des Bully-Victim-Questionnaire (Olweus, 1989) und den Stressverarbeitungsfragebogen

SVF-120 (Janke, Erdmann & Kallus, 1997) vorgegeben, um Copingstrategien zu erfassen.

Zur Untersuchung der Rollenstabilität wurde der Fragebogen zweimalig vorgegeben, zum ersten Zeitpunkt in Bezug auf die Schule, zum zweiten Zeitpunkt in Bezug auf die Situation im Ferienlager.

Die Erhebung ergab, dass 87% der Kinder, die in einer neuen Situation gewalttätig sind, auch in der gewohnten Situation zu den Tätern gehören, während 45,5% die in einer gewohnten Situation aggressiv sind, es auch in einer neuen werden. Insgesamt verhielten sich 17,2% der Kinder sowohl in der Schule als auch im Ferienlager aggressiv.

In Bezug auf die Beibehaltung der Rollenverteilung stellte sich die Gruppe der Unbeteiligten als die stabilste dar. 40,5% der Kinder wurden dieser Gruppe zugeordnet, wobei sich dieses Ergebnis mit den Angaben aus der Literatur deckt. 17,2% waren in beiden Settings Täter und 5,2% wurden jeweils zu Opfern aggressiver Handlungen.

Die restlichen 37% erwiesen sich als instabil, sie wurden in den beiden Settings nicht der gleichen Gruppe zugeordnet. Beispielsweise erwiesen sich 20,7% der im Ferienlager Unbeteiligten als Täter in der Schule.

1.6 Zusammenfassung

Die Begriffe Bullying und Mobbing werden häufig synonym verwendet und werden abgeleitet von „Bully“ – der Tryann, brutaler Mensch (Gollnick, 2006) und „to mob“ – schikanieren (Gebauer, 2007). Die drei Hauptmerkmale Machtungleichheit, Dauer über einen längeren Zeitraum, sowie die Schädigungsabsicht der Täter beschreiben die Beziehung zwischen Opfer und Täter (Olweus, 2004). Die Schädigung kann proaktiv eingesetzt werden, als Mittel zum Zweck oder reaktiv, wenn sich der Täter auch bedroht fühlt.

Direktes Bullying kann in Form verbaler und physischer Attacken beobachtet werden. Es ist zudem am auffälligsten und wird deshalb im Gegensatz zu relationalem Bullying (sozialer Ausschluss) häufiger berichtet.

Buben neigen eher zur Anwendung von physischer Gewalt und werden auch eher physisch viktimisiert. Sie haben generell eine positivere Einstellung zu Gewalt als Mädchen. Mädchen üben eher verdeckte Gewalt wie das Ausbreiten von Gerüchten aus. Mädchen verbinden eher als Buben Sanktionen mit aggressiven Handlungen und haben früher Schuldgefühle in Bezug auf ihre Handlungen.

Ein Einfluss der Herkunft von Tätern und Opfern ist umstritten. Die sozialen Beziehungen zwischen Kindern verschiedener Muttersprachengruppen unterscheiden sich systematisch. Insgesamt betrachtet deuten die Ergebnisse aber darauf hin, dass bei aggressiven Konflikten in der Sekundarstufe die kulturellen Zugehörigkeiten der Kinder eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Eine WHO-Studie ergab, dass Österreich hinter Litauen die zweithöchste und somit eine besonders hohe Bullyingrate aufweist.

Etwa 10-13% der Kinder können zu den Tätern bei aggressiven Handlungen gezählt werden, 15-20% werden Opfer. Der Großteil der Kinder bildet die Gruppe der Unbeteiligten.

Opfer können in der Grundschule weder durch Selbst- noch durch Fremdberichte als stabil bezeichnet werden, dem gegenüber Täter durch Fremdberichte, nicht aber durch Selbstberichte stabil dargestellt werden.

Einerseits hohe Prävalenzraten, andererseits niedrige Stabilitäten werden durch eine explorative Auswahl der Opfer durch die Täter erklärt.

Eine Erhebung in unterschiedlichen Settings, nämlich einerseits in der Schule andererseits im Ferienlager bei Kindern zwischen 9 und 15 Jahren ergab, dass die Gruppe der Unbeteiligten die stabilste war. Am wenigsten stabil waren die Opfer mit 5,2% (Aspalter, 1999).

2 Rollen Im Bullying

In der Literatur findet man unterschiedliche Typologien der Beteiligten im Bullying-Prozess. Die vorliegende Studie bezieht sich auf die Kategorisierung nach Olweus (2004), der zwischen folgenden Gruppen differenziert:

- Täter
- Opfer
- Täter-Opfer
- Unbeteiligte (Bystanders)

Bei der Betrachtung der Persönlichkeit der Täter und Opfer, sowohl bezüglich ihrer Charakterisierung als auch im Hinblick auf familiäres Bindungsverhalten, postuliert Schäfer (1996), dass sich die Gruppen der Täter und Opfer nicht nur vom Typ und oft vom familiären Hintergrund unterscheiden, sondern auch im Verhalten innerhalb der Gruppe und ihren Einstellungen.

2.1 Täter

Olweus (1993) unterscheidet zwei Gruppen von Tätern: Aktive und passive Gewalttäter.

Die aktiven Gewalttäter zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Initiatoren des Bullyings sind. Sie schikanieren und quälen die Opfer direkt.

Passive Gewalttäter sind oft mit den aktiven Tätern befreundet und nehmen als Zeichen der Solidarisierung oder aus Angst, selbst zum Opfer zu werden, am Bullying teil. In der Literatur werden die passiven Täter auch oft als Mitläufer oder Assistenten bezeichnet (Salmivalli et al., 1996).

Ein hervorstechendes Merkmal der Kinder, die als aktive Täter identifiziert werden können, ist die hohe Aggressivität gegenüber Gleichaltrigen, Lehrpersonen und ihren Eltern. Insgesamt haben sie eine positive Einstellung zur Gewalt und wenden sie an, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie haben laut Olweus (1993) ein gutes Selbstkonzept und halten sehr viel von sich.

Kinder, die andere schikanieren, teilen ihre Umwelt tendenziell nach Gewinnern und Verlierern ein. Sie zählen sich zu den Gewinnern und solidarisieren sich entsprechend (Schäfer, 1996).

Physisch sind Täter den Opfern überlegen, sie weisen eine meist überdurchschnittliche Stärke auf. Das steigert womöglich ihren Selbstwert. Sie geben sich dadurch dominant und kraftvoll. Das bedeutet nicht, dass größere Jugendliche auch zu mehr Aggression neigen. Es gibt nur einen geringen Zusammenhang zwischen Körperkraft und Aggression. Das heißt, ein Großteil größerer Buben ist nicht aggressiv, ein Großteil der aggressiven Buben ist aber größer.

Den Täter zeichnet nicht alleine eine größere körperliche Stärke aus, sondern die Kombination eines aggressiven Reaktionsmusters mit körperlicher Stärke (Scheithauer, 2003b).

Eine andere Sicht zu Tätern, die physische Gewalt ausüben, haben Studien von Kassis (2003) ergeben. Hier wurden Interviews ausgewertet, um Indikatoren in der Lebensumwelt männlicher Täter zu ermitteln. Täter haben demnach ein negatives Selbstbild, zeigen eine geringere Selbstakzeptanz und waren bezüglich ihrer Zukunftsvorstellungen wenig optimistisch.

Zudem schwanken die Werte in Bezug auf ihre kognitive und emotionale Kontrolle. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere verunsicherte Schüler häufiger Gewalt einsetzen, um Wut und Frust abzureagieren. Die Befunde ergaben darüber hinaus hinsichtlich kognitiver und emotionaler Grundhaltungen wie Begabung, Selbstbewusstsein, Depressionsneigung und Emotionskontrolle sehr labile Ergebnisse (Kassis, 2003).

Ebenso beschreibt Dambach (2002), dass aggressives Verhalten eine Antwort auf Kränkungen, Misserfolge und Frustrationen ist. Täter empfinden eine Spannung, welche durch die Wut beim Schikanieren und Unterdrücken von Schwächeren für kurze Zeit entladen wird.

Beliebtheit und Gruppenzugehörigkeit

Untersuchungen zum Täter-Opfer-Status haben ergeben, dass „Gewalttäter durchschnittlich bis unterdurchschnittlich beliebt sind. Oft sind sie von einer kleinen Gruppe von 2 bis 3 Gleichaltrigen umgeben (...)“ (Olweus, 1973, Olweus, 1978, zitiert nach Olweus, 2006, S. 44). Die Beliebtheit geht mit zunehmendem Alter zurück und liegt ab ca. 16 Jahren unter dem Durchschnitt. Im Vergleich zu den Opfern sind Täter aber, insgesamt gesehen, beliebter.

Typische Bullies haben Führer-Verhalten in ihrer Gruppe, die meist aus wenigen Anhängern bzw. Mitläufern besteht. Die Mitläufer sind entweder aus Angst, selbst Opfer zu werden, oder aus Prestige Gründen in der Tätergruppe.

Weiters haben Untersuchungen von Holtappels, Heitmeyer, Melzer, und Tilmann (1997) bestätigt, dass Täter wesentlich öfter in Gruppen Gleichaltriger einbezogen werden als Opfer. Oftmals freunden sich aggressive Schüler/innen mit Mitschüler/innen an, die ebenfalls deviantes Verhalten zeigen oder sie schließen sich bereits bestehenden Gruppen an.

Normalerweise erfahren Täter in ihrer Gruppe positive Rückmeldungen. Allerdings kann sich dieses positive Feedback auch ändern, d.h. ins Gegenteil kehren; zum Beispiel, wenn eine Handlung des Täters als zu massiv erlebt wird. In diesem Fall kann es passieren, dass der Täter in der eigenen Gruppe kaum noch Anhänger/innen hat und selbst Ablehnung erfährt. Die Beliebtheit sinkt und der Täter nimmt in Folge innerhalb seiner Gruppe einen Opfer-Status ein und wird nicht mehr gemocht.

Folgen für die Täter

Bullying hat nicht nur für die Opfer negative Folgen im Hinblick auf die (psychische) Gesundheit und die begleitenden psychosozialen Belastungen. Auch für Täter ist eine negative Prognose zu erwarten. Bullying findet meist an nicht öffentlichen Plätzen statt, dadurch erfahren viele Täter lange keine Sanktionen für ihre Taten. Damit wird das gewaltbereite Verhalten nicht korrigiert und somit aufrechterhalten. Schüler, die nicht von ihrem gewalttätigen Verhalten gegenüber Schwächeren abzubringen waren, werden mit sehr großer Wahrscheinlichkeit auch im Erwachsenenalter aggressiv reagieren. Olweus (1995) sagt für jugendliche Täter im Erwachsenenalter eine vier Mal größere

Wahrscheinlichkeit Gesetzeswidrigkeiten auf Grund von gewalttätigem Verhalten zu begehen, voraus.

Rigby und Cox (1996, in Schäfer, 1998) zeigten in ihren Studien, dass die Delinquenzrate von Tätern dann sehr hoch ist, wenn diese einen verringerten Selbstwert haben.

Auch psychische Krankheiten sind auf Seiten der Täter im späteren Lebensverlauf bekannt. So berichten Scheithauer et al. (1997, in Scheithauer, 2003b), dass insbesondere Mitläufer ein erhöhtes Risiko haben, an einer Depression zu erkranken, sowie ein negatives Selbstwertgefühl zu entwickeln. Wenn eine ungünstige familiäre Bindung gegeben ist, kann es in weiterer Folge zu Beziehungsproblemen kommen und aus der Ablehnung durch Peers kann das Sozialverhalten zunehmend gestört sein.

2.2 Opfer

Die Frage, ob Opfer typische äußerliche Merkmale, wie zum Beispiel Übergewicht oder Behinderungen aufweisen wird bei Olweus (2006) und Schäfer (1996) diskutiert. Sie konnten physische Merkmale als Bullyingursache nicht belegen. Ihnen zufolge sind es psychische Auffälligkeiten auf Seiten der Opfer. Dem gegenüber berichten Lagerspetz et al. (1982, in Scheithauer et al., 2003a) von Beeinträchtigungen wie Übergewicht, Seh- oder Sprechbehinderungen bei den meisten Opfern. Die Ergebnisse sind widersprüchlich.

Eine mögliche Erklärung für diese Diskrepanz ist, dass Äußerlichkeiten zwar benutzt werden, um ein Opfer auszuwählen, diese aber nicht der Grund für die Schikanen sind.

Man unterscheidet zwei Typen von Opfern, das passive und das provozierende Opfer. Beide Opfertypen werden nun näher beschrieben.

Schuster (1999, S. 180) definiert: „Es gibt zwei Möglichkeiten, Menschen aggressiv zu machen. Die eine ist, wenn man sich zu sehr unterwirft, und die andere, wenn man sie beschimpft und seinerseits aggressiv ist.“

In der vorliegenden Arbeit werden die Opfer, welche aufgrund eigener Aggressivität auch zu Tätern werden, als Täter-Opfer bezeichnet.

Passiver Typ

Steinhausen (2006) zeigt, dass sich das durchschnittliche Opfer des passiven Typs durch eine physische Unterlegenheit auszeichnet. Kinder, die zu Opfern aggressiver Handlungen werden, sind oft kleiner, schwächer oder weisen ein anderes Merkmal auf, etwa eine Behinderung. Sie werden in der Literatur auch als „whipping boy“ – Prügelknabe – bezeichnet (Olweus, 1993).

Bullying verstärkt die Isolation des Opfers langfristig, weil die Mitschüler/innen zunehmend vom Opfer „abrücken“ und es aktiv ausgrenzen (Schäfer et al., 2006).

Passive Opfer verfügen oft über geringe kommunikative Fähigkeiten. „Insgesamt scheint das Verhalten und die Einstellung des passiven Opfertyps den anderen zu signalisieren, dass er sich unsicher und wertlos fühlt und nicht zurückschlagen wird, falls er angegriffen oder beleidigt wird“ (Holtappels et al., 2006, S. 287). Das passive Opfer leidet oft unter einem verminderten Selbstwertgefühl, hat eine negativere Einstellung zu sich selbst und betrachtet sich oft als Versager. Unklar sind die Befunde, ob es sich dabei um den Ausgangspunkt der Schikanen handelt und die Opfer deswegen gequält werden, oder ob sich das negative Selbstbild erst durch die Erfahrung von Aggression ausbildet.

Durch die empfindsame, introvertierte Reaktion auf aggressive Handlungen (beispielsweise Weinen) kommt es zu einer wiederholten Angriffsmöglichkeit für den Täter und motiviert diesen erneut zu Gewalt (Holtappels et al., 2006).

Typische Bullies bevorzugen Opfer, von denen Signale ausgehen, dass keine Gegenwehr zu erwarten ist. Schäfer und Frey (1998) haben nachgewiesen, dass Täter über ein selektives Geschick verfügen, potenzielle Opfer schnell wahrzunehmen und auszuwählen.

Provozierender Typ (sogenannte Täter-Opfer)

Das provozierende Opfer zeichnet sich durch eine Kombination von sowohl ängstlichen als auch aggressiven Verhaltensmustern aus. Es wirkt angriffslustig und erzeugt mit seinem störenden Verhalten Spannung und damit negative Reaktionen seitens der anderen Schüler/innen. Scheithauer (2003b) beschreibt provozierende Opfer als Kinder, die Konflikte nicht gut bewältigen können und meist schnell gereizt reagieren.

Viele dieser Kinder haben Konzentrationsprobleme und werden auch als hyperaktiv bezeichnet. Sie erscheinen häufig cholerisch, hektisch, offensiv und allgemein missbilligend. Oft ruft das Verhalten dieser Kinder negative Handlungen der ganzen Klasse hervor und es entsteht ein Kreislauf der Gewalt (siehe Abbildung 2).

Die Gruppe der Täter-Opfer zeichnet sich dadurch aus, dass sie einerseits Opfer aggressiver Handlungen durch andere werden, gleichzeitig haben sie aber selbst auch eine hohe Bereitschaft zum Setzen einer aggressiven Handlung. Sie agieren oftmals nicht als Haupttäter sondern unterstützen und assistieren dem Haupttäter.

Täter-Opfer haben im Gegensatz zu vielen Tätern einen niedrigen sozialen Status und wenige positive Beziehungen zu den Peers (Davis, 2007, in Olweus, 2004).

Zur Gruppe der Täter-Opfer gibt es, im Vergleich zu den anderen Gruppen, noch wenige empirische Ergebnisse.

Beliebtheit und Gruppenzugehörigkeit

Sowohl passive als auch provozierende Opfer sind bei Mitschüler/innen nicht beliebt. Sie sind meist allein, fühlen sich einsam und haben kaum Freunde. Besonders passive Opfer wirken aufgrund ihres schüchternen, zurückgezogenen Verhaltens und der geringen Kommunikationsfähigkeit als Außenseiter/innen. Demgegenüber sind provozierende Opfer sowohl bei Erwachsenen als auch bei Gleichaltrigen wegen ihres impulsiven cholerischen Verhaltens unbeliebt.

Wenn ein isoliertes Opfer schikaniert wird, kommt ihm/ihr keiner zu Hilfe. Dadurch wird einerseits die Einsamkeit noch verschlimmert, andererseits die Möglichkeit weiter angegriffen zu werden noch größer.

Während auch Olweus (1993) davon ausgeht, dass Opfer keinen einzigen guten Freund haben, ist in den Ergebnissen einer Studie von Schäfer (1996) jedoch deutlich geworden, dass Opfer mindestens über einen guten Freund sprachen, häufig über zwei oder drei (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Freundschaften von Tätern und Opfern (entnommen aus Schäfer 1996, S. 706)

		Opfer	Täter
Wie viele gute Freunde hast du?	keine	–	–
	einen	11,1 %	4,5 %
	zwei oder drei	66,7 %	38,8 %
	viele	22,2 %	56,7%

Folgen für die Opfer

Da sich – per Definition – Bullying über einen längeren Zeitraum erstreckt, sind Opfer einem gleichbleibenden Stress ausgesetzt. Psychische und physische Probleme sind die Folge, diese können auch nach Jahren noch bestehen (Scheithauer, 2003b).

Je länger Opfer schikaniert werden, desto deutlicher sind Auswirkungen auf das emotionale Befinden. Scheithauer et al. (2003a) berichten von kurz-, mittel- und langfristigen Folgen des Opfer-Status. Dazu zählen, wie bereits erwähnt, im Schulkindalter Unkonzentriertheit, psychosomatische Beschwerden – insbesondere bei Mädchen – Essstörungen und der Abfall der Schulleistungen mit Schulunlust oder gar Schulangst.

Auch sind Probleme wie Alpträume und Schlafstörungen, oder - besonders bei kleineren Kindern - erneut auftretendes Bettnässen ein bekanntes Problem. Suizidgedanken infolge von Bullying sind keineswegs selten (Scheithauer et al., 2003a, Olweus, 1993). Holtappels et al. (1997) weisen darauf hin, dass besonders die passiven Opfer im jungen Erwachsenenalter sehr viel häufiger von Depressionen betroffen waren und sich das Selbstwertgefühl auch nach der Zeit des Bullying nicht verbessert hat. „Das Muster dieser Befunde lässt eindeutig erkennen, dass dies eine Folge ihrer früheren ständigen Opferrolle

war, die auf diese Weise Wunden in ihrer Seele hinterlassen hatte“ (Holtappels et al., 1997, S. 287).

2.3 Unbeteiligte (Bystander)

Etwa 70% der Kinder zählen zur Gruppe der Unbeteiligten. Lange Zeit gab es keine empirischen Untersuchungen mit den Unbeteiligten, da sie nicht mit dem Konflikt in Verbindung gebracht wurden. Mittlerweile haben aber Untersuchungen bestätigt, dass die Gruppe der Unbeteiligten sehr wichtig ist, um den Prozess der Gewaltspirale zu verstehen.

Aus allen Studien ist bekannt, dass unter den Kindern die größte Gruppe jene der Unbeteiligten ist. Sie werden auch Bystander genannt.

Schuster (2007) definiert Bystander als sich nicht einmischende Zuschauer/innen, welche die Dynamik geschehen lassen oder verstärken.

Der Bystander-Effekt wurde erstmals von Latané und Darley (1970) - nicht in Zusammenhang mit Bullying - in den frühen 1960er Jahren beobachtet und beschrieben.

Damals wurde in New York eine junge Frau ermordet. Der Mord erregte besonders viel Aufsehen, da er auf offener Straße passierte. Sie schrie mehr als 30 Minuten um Hilfe, doch obwohl zumindest 40 Nachbarn anschließend angaben die Hilferufe wahrgenommen zu haben, eilte niemand zu Hilfe oder rief die Polizei.

Der Bystander-Effekt setzt sich aus zwei wesentlichen Komponenten zusammen (Hartung, 2006):

1. Diffusion of responsibility

Mit Verantwortungsdiffusion ist gemeint, dass meist davon ausgegangen wird, dass bei einer Anwesenheit anderer Personen eine eigene Initiative nicht nötig ist, da andere Personen eingreifen werden bzw. schon eingegriffen haben. Es entsteht der Eindruck, die Verantwortung verteile sich auf mehrere potentielle Helfer. Dadurch wird die eigene Verantwortung abgeschwächt bzw. abgegeben und der Einzelne wird zum passiven Beobachter des Geschehens.

Die Wahrscheinlichkeit einer Person in einer Notlage zu helfen ist am größten, wenn der Helfer alleine ist.

2. Pluralistic ignorance

In Bezug auf Bullying ist das Problem, dass manche Taten im ersten Moment zu einer Fehlinterpretation bei den unbeteiligten Personen führen. Durch das Nichthandeln der anderen anwesenden Personen wird besonders in uneindeutigen Situationen eine Notlage als harmlos eingestuft.

Die Passivität der Unbeteiligten führt in einer Bullying-Situation dazu, dass sich der Täter in seinem Verhalten bestätigt fühlt, da er am „Weiterquälen“ nicht gehindert wird. Zudem wird die Einsamkeit des Opfers verstärkt, da niemand bereit ist ihm zu helfen.

Olweus differenziert in seiner Typologie die Gruppe der Unbeteiligten nicht. Im Gegensatz dazu unterscheiden Salmivalli et al. (1996) bei den Unbeteiligten folgende Gruppen: Verstärker, Verteidiger, Helfer und Outsider.

Die Gruppe der Bystander erfüllt mehrere Funktionen. Manche Unbeteiligte werden zu Assistenten des Täters, andere zu Helfern des Opfers. Eine positive Verstärkung des Täters erfolgt – oft unwissentliche - durch Applaus oder ähnliches.

Oft unterstützen unbeteiligte Kinder den Täter oder unterlassen Hilfestellungen bei den Opfern, da sie Angst haben, selbst zum Opfer zu werden.

Beliebtheit und Gruppenzugehörigkeit

Unbeteiligte werden seltener isoliert (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst & Ormel, 2005). Sie sind in der Schule erfolgreicher als Täter und Opfer. Die Ergebnisse beziehen sich auf eine Studie mit Kindern bis 10 Jahre.

Der soziale Status der Unbeteiligten ist vorwiegend durchschnittlich. Kinder, die von Anfang an einen eher niedrigen Rang haben, streben den Verbleib in dieser Gruppe an, um ihren Status nicht noch mehr zu gefährden (Salmivalli et al., 1996, Schäfer et al., 2004).

2.4 Zusammenfassung

Aktive Täter sind sehr aggressiv gegenüber Gleichaltrigen, Lehrpersonen und ihren Eltern, haben eine positive Einstellung zur Gewalt und handeln instrumentell. Bezüglich des Selbstkonzepts gibt es unterschiedliche Ansätze. Einerseits wird ein gutes Selbstkonzept berichtet. Andererseits auch die Möglichkeit eines negativen Selbstbildes und einer geringen Selbstakzeptanz.

Täter sind meist physisch der Gruppe der Opfer überlegen. Sie sind durchschnittlich bis unterdurchschnittlich beliebt und bewegen sich in einer kleinen Gruppe von zwei bis drei Gleichaltrigen. Dort sind sie gut sozial integriert. Im Vergleich zu den Opfern sind Täter aber gesamt gesehen beliebter.

Jugendliche Täter haben eine vier Mal größere Wahrscheinlichkeit im Erwachsenenalter aggressiv zu reagieren und Gesetzeswidrigkeiten auf Grund von gewalttätigem Verhalten zu begehen. Ebenso kommt es bei ihnen vermehrt zu Beziehungsproblemen. Besonders Mitläufer haben ein erhöhtes Risiko im Erwachsenenalter an einer Depression zu erkranken.

Bei den Opfern werden passive und provozierende Opfer unterschieden. Passive Opfer sind oft kleiner und schwächer als der/die durchschnittliche Schüler/in. Durch das zunehmende Drängen in die Opferrolle wird der soziale Ausschluss begünstigt und sie werden schlechter integriert als Täter. Sie sind ängstlicher und unsicherer als die Schüler allgemein und haben geringere kommunikative Fähigkeiten. Opfer haben ein vermindertes Selbstwertgefühl und ein negatives Selbstbild. Durch die ängstliche Reaktion auf eine Schikane, wird der Täter zu weiteren negativen Handlungen motiviert.

Provozierende Opfer - Täter-Opfer - zeigen ängstliche und aggressive Verhaltensmuster. Sie wirken angriffslustig und erzeugen mit ihrem störenden Verhalten Spannungen und damit negative Reaktionen seitens der anderen Schüler/innen. Je länger Opfer schikaniert werden, desto deutlicher sind Auswirkungen auf das emotionale Befinden bemerkbar. So werden als Folgen in der Jugend unter anderem Abfall der Schulleistungen, Unkonzentriertheit und Schlafprobleme berichtet und im Erwachsenenalter Identitäts- und Selbstkrisen, Depressionen, Angststörungen und ein niedriges Selbstwertgefühl.

Die größte Gruppe, mit rund 70%, bilden immer die Unbeteiligten (Bystanders). Diese Gruppe fungiert einerseits helfend auf der Opferseite und andererseits verstärkend auf der Täterseite.

Der soziale Status der Unbeteiligten ist vorwiegend besser als bei den Opfern. Kinder, die von Anfang an einen eher niedrigen sozialen Status haben, streben den Verbleib in dieser Gruppe an, um ihren Status nicht noch mehr zu gefährden.

Täter-Opfer werden einerseits selbst Opfer von Bullying, reagieren aber auch selbst mit der Unterdrückung anderer Kinder. Sie haben einen niedrigen sozialen Status und wenige positive Beziehungen zu den Peers. Ein Grund zu dieser Gruppe zu gehören ist unter anderem das Ausgleichen von selbst erfahrener Gewalt.

3 Methoden zur Erfassung aggressiven Verhaltens

3.1 Fragebogen

Die häufigste Methode zur Ermittlung der Auftrittshäufigkeit von Bullying ist die Erhebung mittels Fragebogen.

Nach Bortz und Döring (2006, S. 728) ist ein Fragebogen ein „empirisches Datenerhebungsinstrument vom Typ schriftlicher Befragung. Ein Fragebogen enthält entweder tatsächliche Fragen, die zu beantworten, oder Aussagen (Statements), die auf Rating-Skalen einzuschätzen sind. Fragebögen werden genau wie Tests nach den Kriterien der Testtheorie sowie mit den Methoden der Itemanalyse konstruiert.“

Eine Ratingskala wird von Bortz und Döring (2006) beschrieben als:

Eine unterschiedlich etikettierte und abgestufte Darstellung einer Dimension (meist gerade Linie), auf der Urteiler ihre Schätzurteile abgeben, indem sie den Skalenpunkt markieren, der dem Schätzurteil (eingeschätzte Merkmalsausprägung) am besten entspricht. Man unterscheidet unterschiedliche Typen von Rating-Skalen nach formalen Gesichtspunkten (z.B. gerade oder ungerade Stufenzahl, verbale oder numerische Etiketten) und inhaltlichen Aspekten (Skala zur Messung von Intensität, Häufigkeit, Wahrscheinlichkeit, Valenz). Die mit Rating-Skalen erzeugten Daten werden meist als Werte einer Intervallskala interpretiert (S. 739).

Bei einer geraden Stufenanzahl von Antwortmöglichkeiten, ohne neutrale Mitte, kann es bei den befragten Person zum Gefühl einer Einschränkung von Freiheitsspielräumen bei der Entscheidung und zu einer Reaktanz kommen. Reaktanz ist eine Abwehrreaktion, die als Widerstand gegen äußere oder innere Einschränkungen aufgefasst werden kann (Hogg & Vaughan, 2008).

Der am häufigsten eingesetzte Fragebogen zur Erfassung von Bullying ist der „Bullying/Victim Questionnaire“ (BVQ) von Olweus (Olweus, 1989). Er liegt in unterschiedlichen Versionen und Übersetzungen vor. Der BVQ besteht im Original aus 24 Items und erhebt die Erfahrungen der Schüler/innen einerseits

selbst gequält zu werden, andererseits andere Kinder zu quälen, für einen bestimmten Zeitraum.

Die Fragen sind auf einer mehrstufigen Skala danach zu beurteilen, wie häufig eine bestimmte Handlung vorkommt. Beispiel: „Wie oft treten dich andere?“ oder „Wie oft beschimpfst du andere Kinder?“ Damit wird also eine passive und eine aktive Sichtweise untersucht.

Bei der Befragung bezieht man sich meistens auf den Zeitraum des letzten halben Jahres oder im schulischen Kontext „seit Beginn des Schuljahres“ bzw. „während des letzten Semesters“ (Schäfer et al., 2006).

Um eine standardisierte Ermittlung der Daten zu gewährleisten, sollte man die Kinder in Gruppen in einem separaten Raum befragen.

Vor- und Nachteile

Die Verwendung von Fragebögen hat den Vorteil, dass sie kostengünstig sind und Informationen innerhalb kurzer Zeit erhoben werden können. Zudem können durch Selbstberichte auch Erlebnisse erfasst werden, die unter Ausschluss von Erwachsenen passieren und eventuell auch von Mitschüler/innen nicht realisiert werden. Oft passiert es, dass Opfer nicht „öffentlich“ über das Bullying-Geschehen berichten und aktiv Hilfe suchen, da sie sich schämen.

Wenn man den Kindern versichert, dass die Daten anonym behandelt werden, kann man davon ausgehen, dass sie ehrlich antworten (Scheithauer et al., 2003a).

Als Hauptnachteil beim Einsatz von Fragebögen bei Kindern in der Unterstufe oder jünger (10-14 Jahre) ist zu beachten, dass Opfer eventuell häufiger über Bullying berichten, als dies in der Realität der Fall ist. Zur Verzerrung der Ergebnisse kann auch ein Antwortverhalten aufgrund sozialer Erwünschtheit führen, sodass eigene negative Eigenschaften weniger häufig beschrieben werden (Scheithauer et al., 2003a). Der Einsatz eines Fragebogens verlangt zudem entsprechende Lese- und Verständnisfähigkeiten von Seiten der befragten Personen. Es muss gewährleistet werden, dass die Schüler/innen die Fragen verstehen und beantworten können.

Wenn die Lesefähigkeit oder das Leseverständnis zweifelhaft ist, ist es nötig, mit den Schülern bzw. Schülerinnen zusammen den Fragebogen zu lesen und für

Fragen zur Verfügung zu stehen. Bei jüngeren Kindern werden meist statt verbaler Beschreibung Symbole verwendet, um die Intensität einer Entscheidung zu signalisieren, wie zum Beispiel Smilies.

3.2 *Peer-Nominierungsverfahren und Peer-Ratings*

Peer-Nominierungsverfahren sind soziometrische Messmethoden. Sie sind gleichermaßen populär wie Fragebögen, eignen sich aber besser für die Volksschule, da ab dem Jugendalter vermehrt auch Beziehungen zu anderen, außerhalb der Klasse, aufgenommen werden. Somit kann eine lückenhafte Darstellung der Problematik entstehen (Scheithauer et al., 2003a). Trotzdem ist es sinnvoll, Peer-Nominierungsverfahren einzusetzen, vor allem, um neben den Selbstberichten auch noch andere Informationsquellen einzubeziehen. Besonders wirkungsvoll sind diese Verfahren, um relationale und indirekte Formen aggressiven Verhaltens zu erfassen. Williams und Gilmour (1994, in Scheithauer, 2003b) unterscheiden zwischen Peer-Nominierungsverfahren und Peer-Rating-Verfahren. Beim Peer-Nominierungsverfahren wird zum Beispiel die Frage gestellt, welche drei Klassenkameraden man besonders mag und welche nicht. So können Kinder oder Jugendliche, die durch Gleichaltrige zurückgewiesen werden, identifiziert werden. Es wird im weiteren Verlauf mit den Fragen nur auf die nominierten Mitschüler/innen Bezug genommen. Beim Peer-Rating-Verfahren wird auf einer Likert-Skala (z.B. mit „1“ bis „5“ auf einer fünfstufigen Skala) von den Kindern oder Jugendlichen eingeschätzt, wie häufig/intensiv sie ihre Zeit mit jedem/jeder Mitschüler/in verbringen. Der Vorteil liegt darin, dass man Informationen über alle und nicht nur wenige ausgewählte Personen erhält, wie beim Peer-Nominierungsverfahren (Scheithauer et al., 2003a).

Vor- und Nachteile

Ein Vorteil, der für beide Erhebungsverfahren gilt, ist ein hoher Grad an Zuverlässigkeit der Informationen durch die Befragung mehrerer Schüler/innen (da die Subjektivität vermindert wird und dadurch auch die statistische Reliabilität erhöht wird).

Weiters sind Peers generell bessere Informant/innen für auffällige Kinder oder Kinder die gemieden werden als zum Beispiel Lehrer und Lehrerinnen, da Gleichaltrige miteinander auf gleichberechtigtem Niveau interagieren. Sie weisen ein besseres Verständnis für die in der Gruppe bestehenden sozialen Normen und Regeln auf, so dass sie besser über die Qualität eines Verhaltens urteilen können (Scheithauer et al., 2003a).

Als wichtigster Nachteil ist zu nennen, dass der Informationsgehalt begrenzt ist, da weder Bedingungs- noch Kontextvariablen des Bullyings erfasst werden. Weiters kann es durch informelle Gespräche der Schüler/innen nach der Nominierung, zu einer ungewollten Etikettierung von Schüler/innen als Opfer oder Täter kommen. Diese Zuweisungen könnten sich als andauernd erweisen, obwohl sich das reale Verhalten eines Schülers oder einer Schülerin längst verändert hat (Scheithauer et al., 2003a).

Im Gegensatz zu Fragebogenerhebungen basieren Peer-Nominierungen auf relativen beziehungsweise vergleichenden Einschätzungen. Sie eignen sich kaum zur Aufdeckung verdeckter, indirekter Verhaltensweisen. Ein Nachteil von Peer-Nominierung und Peer-Rating ist auch die Tendenz, eher die Meinung der Gruppe als die eigene individuelle Einschätzung wiederzugeben. Denn die Einschätzung der Gleichaltrigen wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst, wie zum Beispiel eigenes Verhalten und eigener Status bei den Gleichaltrigen (Scheithauer et al., 2003a).

Ebenfalls konnte von Hayden-Thompson et al. (1987, in Scheithauer et al., 2003a) ein „sex bias“ nachgewiesen werden. Demnach werden gegen-geschlechtliche Kinder negativer eingeschätzt als gleichgeschlechtliche Kinder. Das bedeutet, dass die Studienergebnisse möglicherweise - je nachdem, ob sie sich auf gleich- oder auch gegengeschlechtliche Einschätzungen beziehen – mit einer unterschiedlichen Validität einhergehen.

3.3 Zusammenfassung

Der Fragebogen ist die häufigste Methode zur Untersuchung von Bullying. Entweder werden Fragen zu einem bestimmten Thema gestellt oder Statements nach Intensität oder Auftretenshäufigkeit beurteilt. Fragebögen werden gemäß den Methoden der Itemanalyse konstruiert. Eine gerade Anzahl von Wahlmöglichkeiten kann zu Reaktanz führen. Durch die fehlende (neutrale) Mitte kommt es zum Gefühl einer Einschränkung der Entscheidung.

Der am häufigsten eingesetzte Fragebogen zur Erfassung des Auftretens von Bullying ist der „Bullying/Victim Questionnaire“ Olweus (1989). Er ermittelt sowohl Opfer- als auch Täterstatus bei den befragten Kindern. Es wird nach der Häufigkeit von Handlungen gefragt.

Fragebögen sind kostengünstig und Informationen können innerhalb relativ kurzer Zeit erhoben werden. Durch Selbstberichte können Erlebnisse erfasst werden, die unter Ausschluss von Erwachsenen passieren und eventuell auch von Mitschüler/innen nicht realisiert werden.

Ein Nachteil beim Einsatz bei jungen Jugendlichen (jünger als 14 Jahre) ist, dass Opfer eventuell häufiger über Bullying berichten, als dies in der Realität der Fall ist. Weiters werden entsprechende Lese- und Verständnisfähigkeiten benötigt.

Bei jüngeren Kindern werden meist statt einer verbalen Beschreibung Symbole verwendet, um die Intensität einer Entscheidung zu signalisieren, wie zum Beispiel Smilies.

Peer-Nominierungsverfahren eignen sich besser für die Volksschule. Dabei werden Kinder aufgefordert Mitschüler/innen zu den Gruppen Täter und Opfer zuzuteilen bzw. Freunde anzugeben. Aber auch im Jugendalter kann es sinnvoll sein, Peer-Nominierungsverfahren einzusetzen, um zu Selbstberichten noch andere Informationsquellen zu haben. Besonders wirkungsvoll sind diese Verfahren bei der Erfassung von relationalen und indirekten Formen aggressiven Verhaltens. Diesem Verfahren ähnlich ist das Peer-Ratingverfahren, wobei erhoben wird, wieviel Zeit die befragte Person mit jedem Mitschüler und jeder Mitschülerin verbringt. Der Vorteil hierbei liegt in der umfangreicheren Auskunft. Generell interagieren Peers miteinander auf gleichem Niveau und können so besser über die Qualität eines Verhaltens urteilen.

Ein Nachteil ist, dass weder Bedingungs- noch Kontextvariablen des Bullying erfasst werden können. Peer-Nominierungsverfahren eignen sich kaum zur Aufdeckung verdeckter, indirekter Verhaltensweisen, sondern hauptsächlich von offenen Verhaltensweisen.

4 Setting Nachmittagsbetreuung

In diesem Kapitel soll die Nachmittagsbetreuung in den Schulen beschrieben werden. Es werden der Aufbau und die Ziele dieser Einrichtung vorgestellt. Zudem werden unterschiedliche Konzepte der Nachmittagsbetreuung dargestellt.

4.1 Definition und Ziele der Nachmittagsbetreuung

Seit dem Schuljahr 1994/1995 gibt es in Österreich die Bestimmung, dass eine Schule bei Bedarf ab 15 Kindern (schulstufenübergreifend) eine Nachmittagsbetreuung (NABE) einrichten muss. Die Schule wird sodann als Ganztagschule geführt. Das gilt für alle allgemeinbildenden Pflichtschulen, wie Volksschulen, Haupt-, Sonder- und Polytechnische Schulen, sowie für die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Die Öffnungszeiten sind bis mindestens 16 Uhr und spätestens 18 Uhr.

Ziel der Nachmittagsbetreuung ist laut der Arbeiterkammer Niederösterreich (AKNÖ, 2009) „die optimale Förderung der Schüler und Schülerinnen“.

Das Ziel der optimalen Förderung der Kinder gilt sowohl für lernstarke als auch für lernschwache Kinder. Vordergründig sind die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen. Dies wird am ehesten durch die Bildung kleiner Gruppen erreicht. Weitere Zielsetzungen sind gemäß der Arbeiterkammer Niederösterreich (AKNÖ, 2009):

- Lernmotivation und Lernunterstützung

Den Kindern soll das Soziale Lernen nähergebracht werden. Das heißt Leistung stärken durch Intensivierung von Kontakten zwischen Schüler/innen unterschiedlicher Leistungshöhe, Gesellschaftsschichten, Kulturen und Religionen.

- **Kreativität**

Die Nachmittagsbetreuung soll zu sinnvoller Freizeitgestaltung anregen. Dadurch sollen Interessen und Neigungen, die über die Schulzeit hinaus von Bedeutung sind, gefördert werden.

- **Rekreation**

Die individuellen Bedürfnisse des Kindes nach Bewegung, Ruhe und Rückzug sollen berücksichtigt werden.

Qualitätskriterien einer guten Nachmittagsbetreuung

Die Arbeiterkammer Niederösterreich (AKNÖ, 2009) hat einen bundesweiten Kriterienkatalog ausgearbeitet, der die Qualität der NABE sicherstellen soll.

In Übereinstimmung mit diesem Katalog sollten folgende Punkte gelten:

1. Täglich warmes Mittagessen
2. Täglich mindestens eine Stunde Sport
3. Betreuungsschlüssel 1:12 bzw. 1:15 (bei Integrationsaufgaben geringer)
4. Ausreichend öffentliche Ressourcen

4.2 Konzepte der ganztägigen Betreuung

Grundsätzlich gibt es zwei verschiedene Modelle, wie eine Schule ganztägig geführt werden kann. Diese sollen im Anschluss vorgestellt werden. Da in der vorliegenden Erhebung nur Schulen berücksichtigt wurden, bei denen eine klare Trennung zwischen Unterrichts- und Betreuungsteil gegeben war, wird auf dieses Konzept genauer eingegangen. Der Besuch der Nachmittagsbetreuung war freiwillig und individuell gestaltet (keines der Kinder war jeden Tag in Betreuung, der Großteil wurde drei (fixe) Tage pro Woche betreut).

Konzept der Integration von Unterrichts- und Betreuungsteil

Bei dieser Schulform kommt es zu einem fließenden Übergang zwischen Lern- und Freizeitphasen und der Betreuungsteil ist ein interaktiver Bestandteil des Schulalltages. Weiters ist die Inanspruchnahme der Betreuung für alle Schüler/innen einer Klasse verpflichtend und eine Anmeldung des Kindes erfolgt automatisch für die gesamte Dauer des Schulbesuches.

Für die Einrichtung dieser Schulform ist die Zustimmung von mindestens zwei Drittel der Erziehungsberechtigten der betroffenen Schüler/innen sowie mindestens zwei Drittel der betroffenen Lehrer/innen erforderlich.

Konzept der Trennung von Unterrichts- und Betreuungsteil (Einrichtung von Betreuungsgruppen)

Bei diesem Ansatz sind der Unterricht und die Betreuung zeitlich klar voneinander getrennt. Der Unterricht findet am Vormittag statt, die Betreuung erfolgt am Nachmittag.

Die Betreuung ist ein freiwilliges Angebot der Schule (gemäß Bedarf, siehe Definition und Ziele der Nachmittagsbetreuung). Die Anmeldung ist auch nur tageweise möglich, sie gilt aber für das gesamte Schuljahr. Allerdings müssen die Schüler/innen mindestens drei Tage während der Woche die Nachmittagsbetreuung besuchen. Weiters darf eine Gruppe nicht mehr als 19 Schüler/innen umfassen. Die Bildung der Gruppen erfolgt klassen- und schulstufenübergreifend.

Die Mindestanzahl einer Gruppe liegt im Ermessen der Schule (im Rahmen des ihnen zugeteilten Lehrerwochen-Stundenkontingents). Allerdings ist eine Gruppe von weniger als fünf Schüler/innen, die nur für einen oder zwei Wochentage angemeldet sind, nicht zulässig.

4.3 Struktur der Nachmittagsbetreuung

Grundsätzlich ist folgende Struktur in der Nachmittagsbetreuung vorgesehen (BMUKK, 2009):

- **Gegenstandsbezogene Lernzeit**
bezieht sich auf bestimmte Pflichtgegenstände
- **Individuelle Lernzeit**
- **Freizeit** (einschließlich Verpflegung)

Während der gegenstandsbezogenen Lernzeit soll bereits erworbenes Wissen gefestigt und vertieft werden. Es werden aber keine neuen Inhalte gelehrt. Hauptziel ist die Wiederholung des Lehrstoffs in den Pflichtfächern. Die Betreuer

und Betreuerinnen (meist Lehrer bzw. Lehrerinnen der Schule) sollen in dieser Zeit besonders darauf achten, dass die Aufgabenstellungen verstanden und von den Kindern eigenständig gelöst werden.

Sofern nicht anders vereinbart wird (autonom durch den Schulgemeinschaftsausschuss), ist die gegenstandsbezogene Lernzeit auf drei Wochenstunden festgelegt.

Hauptziel der individuellen Lernzeit ist das selbständige Lernen, das Erledigen der Hausübungen sowie die Vorbereitung auf Schularbeiten, Tests und Diktate. Es soll hier auf das individuelle Tempo der Schüler/innen und den jeweiligen Lernumfang eingegangen werden. Sofern wiederum nicht anders festgelegt wird, umfasst die individuelle Lernzeit vier Wochenstunden.

Seit dem Schuljahr 2005/06 kann die gegenstandsbezogene Lernzeit zur Gänze durch individuelle Lernzeit ersetzt werden. In diesem Fall ergeben sich maximal 10 individuelle Lernstunden pro Woche.

Tatsächlich wird diese Möglichkeit selten in Anspruch genommen, da diese Stunden nur „halbwertig“, also mit dem halben Lehrkräftestundenlohn entlohnt werden.

Im Gegensatz zur gegenstandsbezogenen und individuellen Lernzeit werden die Schüler/innen während der Freizeit sowohl von Lehrern und Lehrerinnen, als auch von (teilweise freiwilligen) Erziehern bzw. Erzieherinnen betreut.

Den Lehrkräften wird in dieser Zeit wiederum nur der halbe Lehrkräftestundenlohn bezahlt.

4.4 Zusammenfassung

Es gibt zwei Konzepte für die ganztägige Betreuung von Kindern in der Schule, einerseits die klare Trennung der Schul- und Freizeit und andererseits das integrative Modell, bei dem sich Lern- und Freizeit abwechseln.

Bei einer separaten Nachmittagsbetreuung ist die Teilnahme an der Nachmittagsbetreuung freiwillig, für zumindest drei Tage die Woche im jeweiligen Schuljahr.

Bei der Betreuung ist ein warmes Mittagessen inkludiert. Danach gibt es gegenstandsbezogene und individuelle Lernzeiten, um den Kindern eine Lernunterstützung zu geben, die Lernmotivation zu steigern und ihre Kreativität zu fördern. Darüber hinaus soll auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder nach Bewegung, Ruhe und Rückzug in der Freizeit eingegangen werden.

Die Gruppenbildung ist klassen- und schulstufenübergreifend und sollte nicht weniger als fünf aber auch nicht mehr als 19 Kinder pro Gruppe umfassen. Die Betreuung ist bis mindestens 16 Uhr, spätestens 18 Uhr möglich.

Die Kinder werden sowohl vom Lehrkörper als auch von Erziehern bzw. Erzieherinnen betreut.

5 Fragestellungen und Hypothesen

Aus den oben angeführten Überlegungen können folgende Forschungsfragen abgeleitet werden.

Explorative Fragestellung: Können in der Stichprobe verschiedene, am Bullying beteiligte Typen identifiziert werden?

In dieser Fragestellung wird davon ausgegangen, dass sich auf Grundlage der von Olweus (2004) vorgeschlagenen Typologie (Täter, Opfer, Täter-Opfer und Unbeteiligte) auch in dieser Stichprobe, sowohl in der Schule als auch im Hort, die entsprechenden Gruppen identifizieren lassen. Durch Berechnung von Clusterzentrenanalysen wird eine Zuordnung der Fälle zu den Kategorien in den beiden Settings durchführt.

Unbeteiligte stellen die relativ stärkste Gruppe dar und nehmen, sowohl im positiven als auch im negativen Sinn, am Bullyinggeschehen teil. Sie sind aber im Gegensatz zu den anderen Gruppen nur indirekt beteiligt.

Täter treten aggressiv auf und schädigen absichtlich Mitschüler/innen.

Opfer erleiden in diesem Zusammenhang, durch diese aggressiven Akte, Schaden.

Täter-Opfer sind Schüler/innen, die einerseits andere viktimisieren und andererseits selbst gemobbt werden.

Erste Fragestellung: Unterscheiden sich Mädchen und Buben in der Verteilung der Täter-/Opfer-Typen?

Mittels Kontingenztafeln und χ^2 -Testung werden die Settings Schule und Nachmittagsbetreuung auf Verteilungsunterschiede bezüglich des Geschlechts untersucht. Olweus (2004) und Scheithauer (2004) berichten, dass es bei den Opfern keine Geschlechtsunterschiede gibt. Sowohl bei Buben als auch bei Mädchen wurden etwa 11% Opfer ermittelt. Bei den Tätern wurden mehr Buben

beobachtet; das Verhältnis wird mit 2:1 angegeben. Bei den Unbeteiligten gab es mehr Mädchen.

Es lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

Hypothese 1 ($H_1^{(1)}$):

Es gibt einen Geschlechtsunterschied in der Verteilung der Täter-/Opfer-Typen.

Zweite Fragestellung: Unterscheiden sich Kinder mit deutscher Muttersprache von Kindern mit einer anderen Muttersprachen in der Verteilung der Täter-/Opfer-Typen?

Hypothese 2 ($H_1^{(2)}$):

Kinder mit deutscher Muttersprache unterscheiden sich von Kindern mit einer anderen Muttersprache in den Werten auf den Täter- und Opferskalen.

Dritte Fragestellung: Ist das Verhalten der Kinder im schulischen bzw. außer-schulischen Setting stabil?

Die Stabilität zwischen den Settings in Bezug auf Geschlecht und Muttersprache wurde noch nicht ausreichend untersucht.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Kontingenztabellen sowie Korrelationen zwischen den Täter- und Opferskalen berechnet.

Bezugnehmend auf die Ergebnisse von Aspalter (1999) wird folgender Hypothesenblock formuliert:

Hypothese 3a ($H_1^{(3a)}$):

Die stabilste Gruppe ist unabhängig vom Setting jene der Unbeteiligten.

Hypothese 3b ($H_1^{(3b)}$):

Täter erweisen sich über die Settings hinweg stabiler als Opfer.

Vierte Fragestellung: Gibt es Zusammenhänge in der Konstanz der Rollen (Täter/Opfer) von Bullying in den Settings Schule und Hort bei Buben und Mädchen?

Es werden Korrelationen zwischen den Täter- und Opferskalen der Settings berechnet.

Es wird folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 4 ($H_1^{(4)}$):

Buben und Mädchen sind unterschiedlich stabil in Bezug auf die Täter- und Opferrollen.

Fünfte Fragestellung: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Stabilität der Rollen in den Settings Schule und Hort und der Muttersprache deutsch bzw. nicht deutsch der Kinder?

Zur Beantwortung der Fragestellung werden Korrelationen zwischen den Täter- und Opferskalen der Settings berechnet, sowohl für die Kinder mit Muttersprache deutsch, sowie für die Kinder mit einer anderen Muttersprache.

Hypothese 5 ($H_1^{(5)}$):

Kinder mit deutscher bzw. nicht-deutscher Muttersprache sind unterschiedlich stabil in Bezug auf die Täter- und Opferrollen.

EMPIRISCHER TEIL

6 Methode

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde ein sogenannter Sekkierfragebogen in zwei Versionen (in Bezug auf die Schule und die Nachmittagsbetreuung) eingesetzt (siehe Anhang). Die Items wurden aus dem Bullying-Fragebogen von Aspalter (1999) modifiziert übernommen. Zu den testtheoretischen Analysen des Sekkierfragebogens sowie Gütekriterien siehe Kapitel 6.3.1.

6.1 Untersuchungsdurchführung

Die in der vorliegenden Untersuchung analysierten Daten wurden an einer Stichprobe von N = 141 Kindern erhoben.

Im November 2008 wurde ein Antrag an den Landesschulrat für Niederösterreich gestellt und an mehreren Schulen mit der Konzeptvorlage angefragt, ob eine Befragung durchführbar wäre.

Erhoben wurde schließlich an fünf Schulen in Niederösterreich (zwei Allgemeinbildende Höhere Schulen und drei Hauptschulen), im April bzw. Mai 2009. Alle Schulen boten zum Erhebungszeitpunkt eine Nachmittagsbetreuung für die Schüler/innen an, den sie nach dem Unterricht besuchen konnten.

Zunächst wurde das Einverständnis zur Befragung bei den Eltern jener Kinder der 1. bis 4. Klasse eingeholt, welche die Nachmittagsbetreuung besuchten. Die schriftliche Befragung fand jeweils in der Zeit der Nachmittagsbetreuung statt.

Anmerkung: Die Bezeichnungen „Nachmittagsbetreuung“ und „Hort“ werden äquivalent verwendet.

Der Fragebogen, welcher in zwei Versionen (siehe Anhang), einerseits für die Schule, andererseits für die Nachmittagsbetreuung, vorgegeben wurde, wurde den Probanden an zwei Untersuchungstagen vorgegeben. Zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten lagen vier Wochen. Zwischen den Messzeitpunkten wurden keine besonderen Maßnahmen (Treatments) durchgeführt, es sollte nur

für beide Settings ein wertfreies Urteil gewährleistet werden und somit Urteilsfehler, wie „Erinnern“, verhindert werden.

Um die Kinder anonym zweimalig testen zu können, wurden ihnen individuelle Codes zugeteilt. Das war nötig, um jeweils nach der zweiten Befragung beide Fragebogen einer Testperson zuordnen zu können. Dieser setzte sich aus der fortlaufenden Nummer der Schule (01 bis 05), einer Nummerierung (01 bis Anzahl der Schüler pro Schule) und der Klasse selbst (11 = 1A, 12 = 1B, usw.) zusammen.

Darüber hinaus sollten Reihenfolgeeffekte ausgeschlossen werden. Dies wurde dahingehend gewährleistet, indem die Fragebogen-Versionen pro Schule in Bezug auf den ersten und den zweiten Zeitpunkt rotiert (Reihenfolge der Vorgabe) wurden. Die Schulen 1, 3 und 5 erhielten zuerst den Fragebogen zur Schule, die Schulen 2 und 4 zuerst den Fragebogen zur Nachmittagsbetreuung.

6.2 Beschreibung der Gesamtstichprobe

6.2.1 Lebensalter (zum ersten Erhebungszeitpunkt)

Der Datensatz umfasst 141 Kinder ($M_{\text{Alter}} = 11.60$, $SD = 1.26$; Altersrange = 10 bis 16). Die Gesamtstichprobe setzt sich aus 51,8% (73) männlichen ($M_{\text{Alter}} = 11.67$, $SD = 1.27$; Altersrange = 10 bis 15) und 48,2% (68) weiblichen Personen ($M_{\text{Alter}} = 11.51$, $SD = 1.26$, Altersrange = 10 bis 16) zusammen.

Die Mädchen und Buben der Stichprobe sind nicht unterschiedlich alt ($t = 0,73$; $p = .47$).

6.2.2 Schultyp

In der vorliegenden Stichprobe besuchten 40% (57) der Kinder eine Allgemeinbildende Höhere Schule und 60% (84) eine Hauptschule; insofern ist der Hauptschulbesuch etwas überrepräsentiert. Die Anteilswerte sind in Abbildung 3 dargestellt.

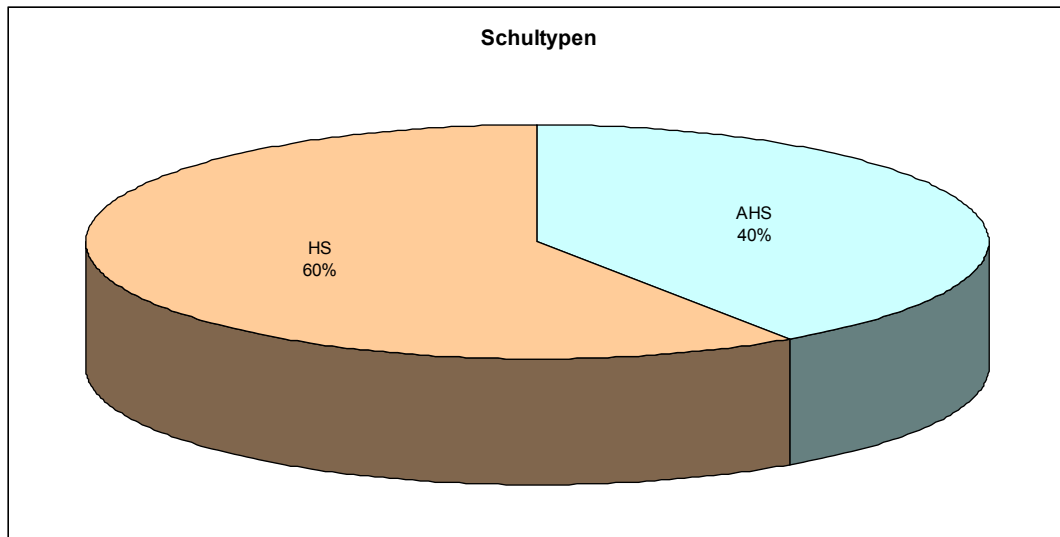


Abbildung 3: Verteilung der Schultypen

Bei der Verteilung der Kinder auf die Schultypen HS und AHS in Bezug auf das Geschlecht zeigt sich, dass sich Buben und Mädchen nicht unterscheiden ($\chi^2(1) = .27$; $p = .36$).

6.2.3 Muttersprache

Um eine Aussage treffen zu können, ob und wie sich die Herkunft eines Kindes auf das Verhalten in Bullyingsituationen auswirkt, wurde im Fragebogen u.a. die Muttersprache der Kinder erhoben. Das Item lautete:

„Welche Sprache(n) sprichst Du Zuhause?“

Diese Frage hatte ein offenes Antwortformat.

Bei 76,6% (108) der Kinder war die Muttersprache deutsch, bei 23,4% (33) war eine andere Sprache die Muttersprache. Bei den Kindern mit nicht-deutscher

Muttersprache sind zum Erhebungszeitpunkt unterschiedliche Sprachen vertreten und knapp 55% der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache sind zweisprachig aufgewachsen.

Eine vollständige Auflistung der erhobenen Muttersprachen ist in Tabelle 4 wiedergegeben.

Tabelle 4: Muttersprache in absoluten Häufigkeiten und Anteilswerten

zweisprachig (54,8%)	fremdsprachig (45,2%)
deutsch/serbisch (5)*	serbisch (4)
deutsch/englisch (3)	kroatisch (3)
deutsch/türkisch (2)	türkisch (2)
deutsch/polnisch (2)	bosnisch (2)
deutsch/ungarisch (2)	ungarisch (2)
deutsch/thai (1)	arabisch (1)
deutsch/chinesisch (1)	mazedonisch (1)
deutsch/russisch (1)	armenisch (1)

Für die weiteren Berechnungen wird die Klassifikation in „deutsch“ und „nicht-deutsch“ berücksichtigt.

Mittels χ^2 -Anpassungs-Test zeigt sich, dass signifikant mehr Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache eine Hauptschule besuchen als eine AHS ($\chi^2 (1) = 4.69; p = .02$).

Die Verteilung auf die Schultypen in Bezug auf die Muttersprache ist in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Verteilung Muttersprache/Schultyp in absoluten Häufigkeiten und Anteilswerten

	AHS	HS	Gesamt
Deutsch	34,8% (49)	41,8% (59)	76,6% (108)
Nicht-deutsch	5,7% (8)	17,7% (25)	23,4% (33)
Gesamt	40,5% (57)	59,5% (84)	100,0% (141)

6.3 Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung von Bullying wurde in der vorliegenden Arbeit ein eigens konstruiertes Fragebogeninstrument vorgegeben. Es wurde die Fragebogentechnik eingesetzt, da es sich bei Gewalt einerseits um ein sensibles Thema handelt und andererseits eine anonyme Stellungnahme bei Tabuthemen häufiger zu ehrlicheren Antworten führt als ein Interview. Weiters ist der Einsatz eines Fragebogens ökonomischer und vor allem war die Einstellung der Kinder von Interesse und nicht das manifeste Verhalten. Deshalb wurde keine Verhaltensbeobachtung intendiert.

Schließlich sollten die Daten mit der Erhebung von Aspalter (1999) vergleichbar sein, weshalb die gleiche Erhebungsmethode gewählt wurde.

Das Erhebungsinstrument wurde von Aspalter (1999), gekürzt, übernommen. Die Fragen stammen zum Großteil aus dem Bully/Victim-Questionnaire (BVQ) von Olweus (2004). Es wurden nur die Items verwendet, die sich mit der Gewalt zwischen den Schüler/innen auseinandersetzen. Jene Items, die Gewalt gegen Lehrer/innen oder Eigentum zum Inhalt haben, wurden jedoch nicht verwendet. Die Schüler/innen wurden aufgefordert, Selbsteinschätzungen in Bezug auf ihr eigenes Verhalten anderen gegenüber und ihren Erlebnissen in der Schule bzw. im Hort abzugeben.

6.3.1 Testtheoretische Analysen des Sekkier-Fragebogens

Im Folgenden wird auf testtheoretische Ergebnisse des verwendeten Instruments eingegangen.

Im Fragebogen waren folgende Skalen enthalten:

- Opfer-Skala
- Täter-Skala

Die **Opfer-Skala**, bestehend aus 11 Items (acht Items aus dem BVQ, drei Items wurden ergänzt; vgl. Aspalter, 1999).

Die Items, welche in Tabelle 6 wiedergegeben sind, haben ein sechskategoriellies Antwortformat mit Antwortkategorien von „ich werde nicht sekkiert“ bis „das kommt fast täglich vor.“

Tabelle 6: Items der Opfer-Skala

Opfer-Item 1	"Wie oft wirst du in der Schule/Nachmittagsbetreuung sekkiert?"
Opfer-Item 2	"Wie oft hänseln oder verspotten dich andere in der Schule/Nachmittagsbetreuung?"
Opfer-Item 3	"Wie oft tun dir andere in der Schule/Nachmittagsbetreuung absichtlich weh, ohne dass du angefangen hast?"
Opfer-Item 4	"Wie oft schlagen oder treten dich andere in der Schule/Nachmittagsbetreuung, ohne dass du angefangen hast?"
Opfer-Item 5	"Wie oft wirst du von anderen in der Schule/Nachmittagsbetreuung bedroht?"
Opfer-Item 6	"Wie oft wirst du von anderen in der Schule/Nachmittagsbetreuung angeschrien oder bedroht?"
Opfer-Item 7	"Wie oft wirst du von anderen in der Schule/Nachmittagsbetreuung unter Druck gesetzt oder erpresst?"
Opfer-Item 8	"Wie oft kommt es vor, dass keiner die Pause/die Freizeit mit dir verbringen will?"
Opfer-Item 9	"wie oft machen dir andere Schüler in der Schule/Nachmittagsbetreuung absichtlich deine Sachen kaputt?"
Opfer-Item 10	"Wie oft wird dir in der Schule/Nachmittagsbetreuung von anderen gewaltsam etwas weggenommen?"
Opfer-Item 11	"Wie oft werden dir in der Schule/Nachmittagsbetreuung von anderen Sachen versteckt, sodass du sie nicht wieder finden kannst?"

Die **Täter-Skala** besteht aus 12 Items (acht Items aus dem BVQ, vier Items wurden ergänzt; vgl. Aspalter 1999).

Die Items, welche in Tabelle 7 wiedergegeben sind, weisen ein sechskategorielles Antwortformat mit den Kategorien von "ich sekkiere nicht" bis „das kommt fast täglich vor“ auf.

Tabelle 7: Items der Täter-Skala

Täter-Item 1	"Wie oft machst du in der Schule/Nachmittagsbetreuung beim Sekkieren von anderen Kindern mit?"
Täter-Item 2	"Macht es dir Spaß in der Schule/Nachmittagsbetreuung andere zu sekkieren?"
Täter-Item 3	„Würdest du in der Schule/Nachmittagsbetreuung mitmachen, wenn jemand sekkiert wird, den du nicht magst?“
Täter-Item 4	„Wie oft ärgerst, bewirfst oder beschießt du andere während der Schule/Nachmittagsbetreuung mit Sachen?“
Täter-Item 5	"Wie oft hänselst du andere in der Schule/Nachmittagsbetreuung oder machst dich über sie lustig?"
Täter-Item 6	„Wie oft prügelst du andere in der Schule/Nachmittagsbetreuung um es ihnen zu zeigen?“
Täter-Item 7	"Wie oft verprügelst du in der Schule/Nachmittagsbetreuung gemeinsam mit anderen einen Buben oder ein Mädchen?"
Täter-Item 8	"Wie oft setzt du in der Schule/Nachmittagsbetreuung andere unter Druck oder erpresst sie?"
Täter-Item 9	„Wie oft fängst du in der Schule/Nachmittagsbetreuung mit anderen absichtlich Streit an, schreist sie an oder beschimpfst sie?“
Täter-Item 10	"Wie oft machst du in der Schule/Nachmittagsbetreuung Sachen von anderen kaputt?"
Täter-Item 11	„Wie oft versteckst du in der Schule/Nachmittagsbetreuung Sachen von anderen?“
Täter-Item 12	"Wie oft nimmst du in der Schule/Nachmittagsbetreuung anderen gewaltsam etwas weg?"

Um Hinweise auf die Gültigkeit und Genauigkeit zu erhalten, wurden die Täter- und Opferskalen mittels Faktoren- und Reliabilitätsanalyse geprüft.

Zur Typenbestimmung der Kinder wurden Clusteranalysen mit den Opfer- und Täter-Skalen berechnet.

Zur Verrechnung der Daten wurde jeweils eine ungewichtete, additive Indexbildung vorgenommen. Die weiteren Berechnungen basieren auf den gemittelten Opfer- bzw. Täterskalen.

Im Anschluss wurde eine Reliabilitätsanalyse über die Items der beiden Skalen jeweils für die Schule und die Nachmittagsbetreuung durchgeführt.

6.3.2 Testtheoretische Analyse des Fragebogens „Schulsituation“

Eine Faktorenanalyse mit nachfolgender Varimax-Rotation der Opfer und Täter-Skalen in der Schule ergab zunächst eine fünffaktorielle Lösung, wobei der letzte Faktor lediglich 5,9% der Gesamtvarianz erklärte.

In Tabelle 8 werden die Ladungen der Items, in der Schule, bei einer zweifaktoriellen Lösung tabellarisch dargestellt. Ladungen größer oder gleich .4 werden als gut beurteilt.

Bei einer Festlegung (Reduktion) auf zwei Faktoren erklären diese 47,8% der Gesamtvarianz, wobei diese Lösung als befriedigendes Ergebnis angesehen werden kann.

Neben der faktorenanalytischen Untersuchung wurde der Schul-Fragebogen auch einer Reliabilitätsanalyse unterzogen, um eine Abschätzung der unteren Schranke der Reliabilität zu erlangen. Für die Täter-Skala ergibt sich dabei ein Cronbach-Alpha von .89. Die korrigierten Itemtrennschärfen liegen im Bereich von .45 und .76, was als befriedigend angesehen werden kann.

Für die Opfer-Skala ergibt sich ein Cronbach-Alpha von .90. Die Itemtrennschärfen liegen im Bereich von .45 bis .78, was wieder als befriedigend angesehen werden kann.

Tabelle 8: Faktorenanalyse: Ladungen der Items (Setting Schule)

	<i>Komponenten</i>	
	1	2
Täter-Item 2	.80	
Täter-Item 9	.79	
Täter-Item 5	.79	
Täter-Item 1	.77	
Täter-Item 4	.70	
Täter-Item 3	.69	
Täter-Item 7	.67	
Täter-Item 12	.64	
Täter-Item 8	.63	
Täter-Item 6	.61	
Täter-Item 11	.58	
Täter-Item 10	.53	
Opfer-Item 2		.83
Opfer-Item 6		.82
Opfer-Item 4		.81
Opfer-Item 1		.75
Opfer-Item 3		.72
Opfer-Item 5		.67
Opfer-Item 9		.66
Opfer-Item 10		.62
Opfer-Item 7		.56
Opfer-Item 8		.55
Opfer-Item 11		.53

6.3.3 Testtheoretische Analyse des Fragebogens „Nachmittagsbetreuung“

Eine Faktorenanalyse mit nachfolgender orthogonaler Varimax-Rotation der Opfer- und Täter-Skalen in der Nachmittagsbetreuung ergab zunächst eine sechsfaktorielle Lösung, wobei der letzte Faktor lediglich 5% der Gesamtvarianz erklärte. Bei einer Festlegung (Reduktion) auf zwei Faktoren erklären die beiden Faktoren schließlich 48,8% der Gesamtvarianz, was als zufriedenstellendes Ergebnis angesehen werden kann. In Tabelle 9 werden die Ladungen der Items im Hort, bei einer zweifaktoriellen Lösung, wiedergegeben. Ladungen $\geq .40$ können als gut beurteilt werden.

Neben der faktorenanalytischen Untersuchung wurde der Hort-Fragebogen auch einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Für die Täter-Skala ergibt sich dabei ein Cronbach-Alpha von .88. Die korrigierten Itemtrennschärfen liegen im Bereich von .24 und .78, was als befriedigend angesehen werden kann. Für die Opfer-Skala ergibt sich ein Cronbach-Alpha von .87. Die Itemtrennschärfen liegen im Bereich von .30 bis .76, was ebenfalls als befriedigend angesehen werden kann.

Tabelle 9: Faktorenanalyse: Ladungen der Items (Setting Hort)

	Komponenten	
	1	2
Täter-Item 5	.83	
Täter-Item 2	.83	
Täter-Item 3	.82	
Täter-Item 9	.82	
Täter-Item 1	.79	
Täter-Item 4	.76	
Täter-Item 7	.69	
Täter-Item 6	.61	
Täter-Item 10	.58	
Täter-Item 8	.46	
Täter-Item 11	.33	
Täter-Item 12	.29	
Opfer-Item 3		.78
Opfer-Item 2		.76
Opfer-Item 9		.75
Opfer-Item 11		.74
Opfer-Item 10		.73
Opfer-Item 5		.71
Opfer-Item 7		.67
Opfer-Item 6		.67
Opfer-Item 4		.64
Opfer-Item 1		.59
Opfer-Item 8		.41

7 Ergebnisse

7.1 Häufigkeiten der Typen

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob sich die postulierten Gruppen (Olweus, 2004), Täter, Opfer, Täter-Opfer und Unbeteiligte, unterscheiden lassen, werden Clusterzentrenanalysen für die beiden Settings Schule und Hort, durchgeführt. Somit wurde die Anzahl der Cluster (Gruppen) vorab auf vier festgelegt.

Bei Clusteranalysen handelt es sich um explorative Verfahren, die, wie in einer Heuristik, im Sinne einer Übersichtsbildung plausible Gruppenzugehörigkeiten errechnen. Hierfür werden die gemittelten Werte der jeweiligen Opfer- und Täterskalen herangezogen. In der Clusteranalyse für die Schule werden die Skalen Opfer/Schule und Täter/Schule verrechnet, in jener für den Hort die Skalen Opfer/Hort und Täter/Hort.

7.1.1 Schule

In Abbildung 4 sind die Verteilungen der Kinder in den Opfer- bzw. Täter-Skalen in der Schule wiedergegeben. Die Werte des Opfer- bzw. Täter-Scores in der Schule schwanken zwischen 1.00 und 5.27 bzw. 1.00 und 5.50. Im Durchschnitt wird ein Wert von 1.85 bzw. 1.50 erreicht. Die Skalen weisen eine Streuung (*SD*) von 0.91 bzw. 0.68 auf.

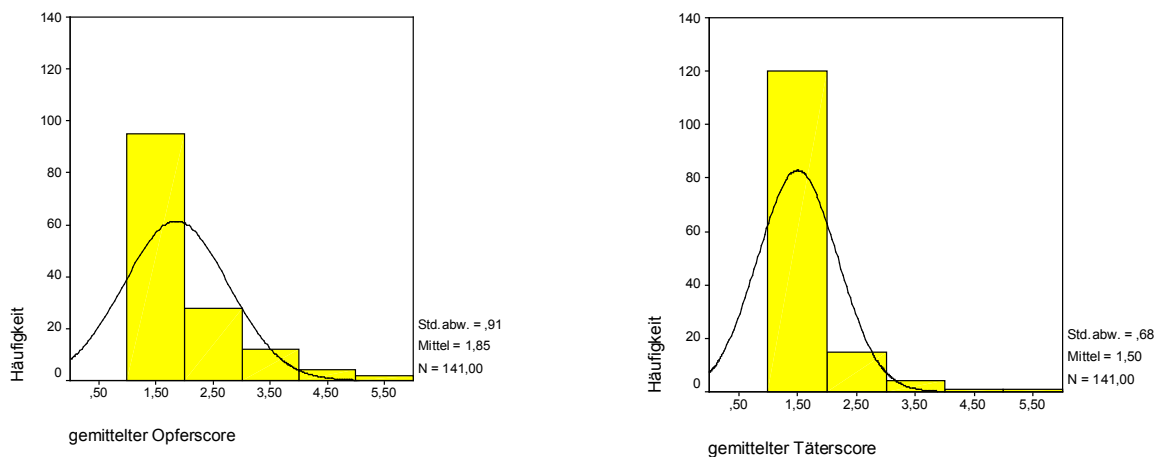


Abbildung 4: Verteilung der Kinder auf der Opfer- und Täterskala in der Schule

Zur Kategorisierung der Kinder wurde eine Clusterzentrenanalyse auf Basis der Daten aus dem Setting Schule über die gemittelten Täter- bzw. Opferscores berechnet.

Tabelle 10: Mittelwerte der Scores bei den Typen im Setting Schule

	Cluster			
	Opfer	Täter	T-O	Unb.
Gemittelter Opferscore	3.59	1.32	2.31	1.50
Gemittelter Täterscore	1.60	4.75	2.89	1.30

Die Probanden wurden aufgrund des Verhältnisses der gemittelten Scores in den Skalen zueinander den Gruppen zugewiesen (siehe Tabelle 10).

Die Kinder, die dem **Cluster „Unbeteiligte“** zugeordnet wurden, weisen einen niedrigen Täterscore und einen niedrigen Opferscore auf.

Die Kinder, die dem **Cluster „Opfer“** zugeordnet wurden, weisen einen hohen Opferscore und einen niedrigen Täterscore auf.

Die Kinder, die dem **Cluster „Täter-Opfer“** zugeordnet wurden, weisen sowohl einen hohen Täterscore als auch hohen Opferscore auf.

Die Kinder, die dem **Cluster „Täter“** zugeordnet wurden, weisen einen hohen Täterscore und einen niedrigen Opferscore auf.

109 Kinder waren „Unbeteiligte“, 20 Kinder „Opfer“, 10 Kinder „Täter-Opfer“ und 2 Kinder „Täter“.

Die anteilmäßige Verteilung kann aus Abbildung 5 entnommen werden.

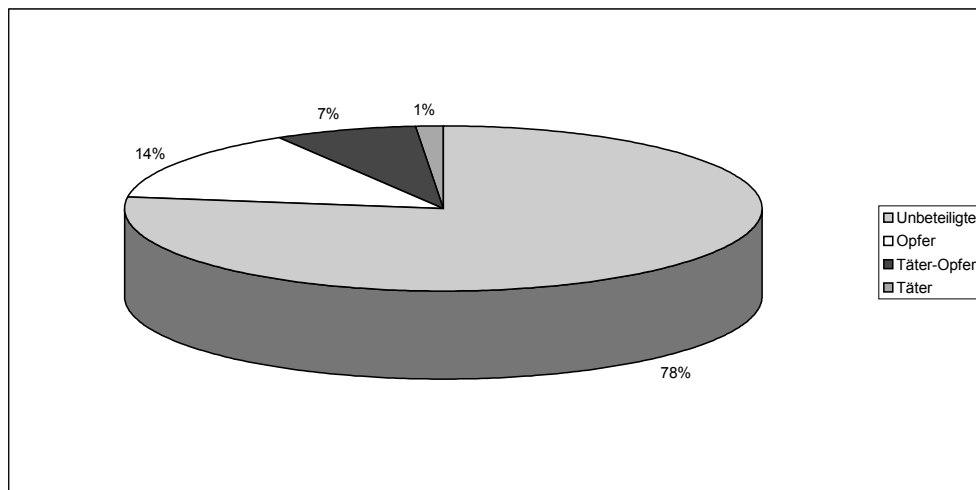


Abbildung 5: Anteilswerte der Typen in der Schule

7.1.2 Nachmittagsbetreuung

In Abbildung 6 sind die Verteilungen der Kinder auf die Opfer- bzw. Täter-Skala in der Nachmittagsbetreuung wiedergegeben. Die Werte des Opfer- bzw. Täterscores in der Nachmittagsbetreuung schwanken von 1.00 bis 5.27 bzw. 1.00 bis 4.58. Im Durchschnitt wurde ein Wert von 1.62 bzw. 1.55 erreicht. Die Skalen weisen eine Streuung von .77 bzw. .72 auf.

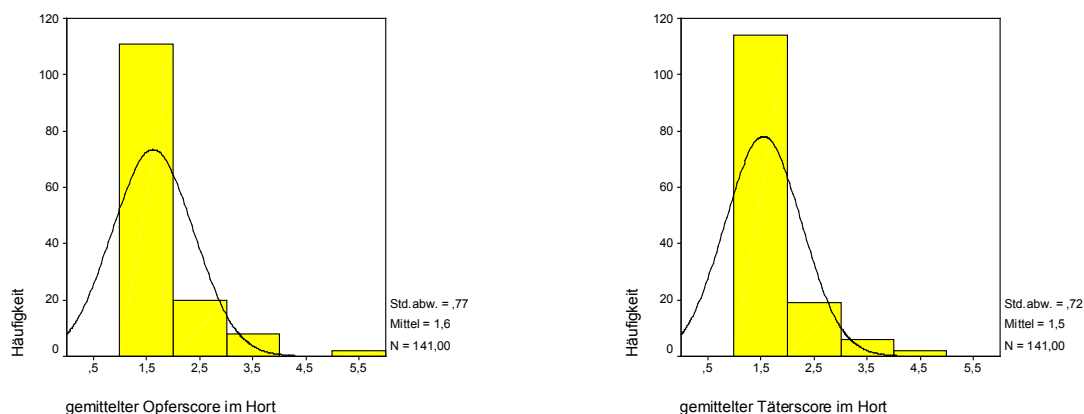


Abbildung 6: Verteilung der Kinder auf der Opfer- und Täterskala in der Nachmittagsbetreuung

Zur Kategorisierung der Kinder wurde eine Clusterzentrenanalyse auf Basis der Daten aus dem Setting Hort über die gemittelten Täter- bzw. Opferscores berechnet.

Tabelle 11: Mittelwerte der Scores bei den Typen im Setting Nachmittagsbetreuung

	Cluster			
	T-O	Opfer	Täter	Unb.
Gemittelter Opferscore	3.00	5.09	1.00	1.00
Gemittelter Täterscore	2.25	1.17	4.58	1.00

Die Probanden wurden wieder aufgrund des Verhältnisses der gemittelten Scores in den Skalen zueinander den Gruppen (Opfer, Täter, Täter-Opfer und Unbeteiligte) zugeordnet (siehe Tabelle 11)

94 Kinder (66%) waren „Unbeteiligte“, 5 Kinder (4%) „Opfer“, 27 Kinder (19%) „Täter-Opfer“ und 15 Kinder (11%) „Täter“.

Die entsprechenden Anteilswerte sind in Abbildung 7 zu sehen.

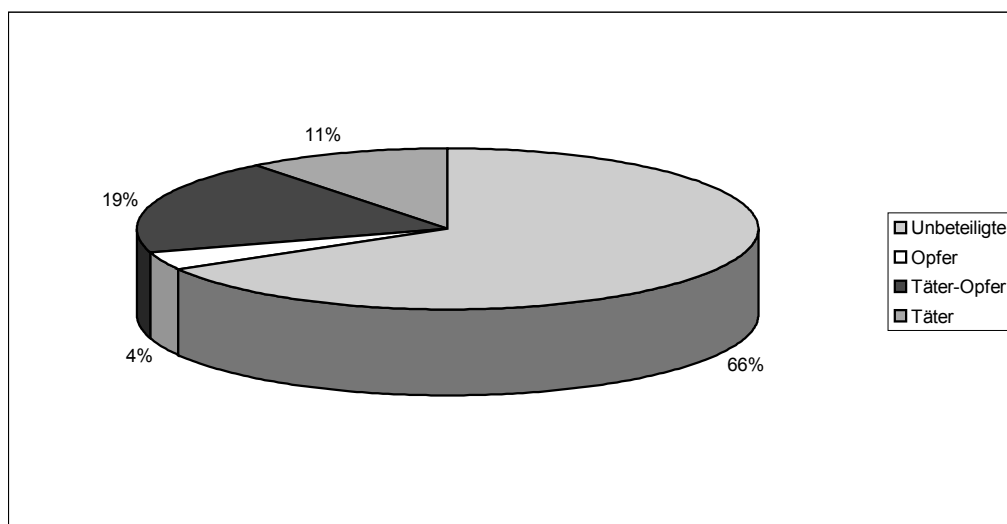


Abbildung 7: Anteilswerte der Typen in der Nachmittagsbetreuung

Es können auf Basis einer Clusteranalyse unterschiedliche am Bullying beteiligte Typen identifiziert werden. Die größte Gruppe stellt in beiden Settings die Gruppe der Unbeteiligten dar (78% bzw. 66%). Die Aufteilung der Schüler/innen auf die restlichen Gruppen stellt sich, je nach Setting, unterschiedlich dar. Die

Anteilswerte der drei kleineren Gruppen sind offenbar stark vom Kontext abhängig. So ist die zweithäufigste Gruppe in der Schule die der Opfer, im Hort die der Täter-Opfer. Die kleinste Gruppe in der Schule sind die Täter, im Hort die Opfer.

7.1.3 Geschlecht

Um der Frage nach einem Unterschied zwischen Buben und Mädchen in der Verteilung der Täter-/Opfer-Typen nachzugehen, werden jeweils für die Settings Schule und Hort Kontingenztafeln berechnet (siehe Tabellen 12 und 13).

Kontingenztafeln sind Kreuztabellen, mit denen zwei (Vierfelder-Tafel) oder auch mehr kategorielle Merkmale analysiert werden können (Tutz, 2000).

Zusätzlich werden Korrelationen zwischen den Täter- und Opferskalen berechnet.

In beiden Settings werden keine signifikanten Unterschiede bei den Typen in Bezug auf das Geschlecht beobachtet. In der Schule ergibt die Prüfgröße $\chi^2(3) = .05$; $p = 1.00$ und im Hort $\chi^2(3) = 2.73$; $p = .48$.

Die $H_1^{(1)}$ wird daher jeweils zurückgewiesen.

Die Verteilungen der Werte sind in den Tabellen 12 und 13 wiedergegeben.

Tabelle 12: Kontingenztafel Geschlecht/Typenzuteilung (Setting Schule)

	Unbeteiligte	Opfer	Täter	Täter-Opfer	Gesamt
Weibl.	36,9% (52)	7,1% (10)	0,7% (1)	3,5% (5)	48,2% (68)
Männl.	40,5% (57)	7,1% (10)	0,7% (1)	3,5% (5)	51,8% (73)
Ges.	77,3% (109)	14,2% (20)	1,4% (2)	7,1% (10)	100,0% (141)

Tabelle 13: Kontingenztafel Geschlecht/Typenzuteilung (Setting Hort)

	Unbeteiligte	Opfer	Täter	Täter-Opfer	Gesamt
Weibl.	32,5% (46)	0,7% (1)	6,4% (9)	8,5% (12)	48,2% (68)
Männl.	34,0% (48)	2,9% (4)	4,3% (6)	10,6% (15)	51,8% (73)
Ges.	66,7% (94)	3,5% (5)	10,6% (15)	19,1% (27)	100,0% (141)

7.1.4 Muttersprache

Um die Frage zu klären, ob sich Kinder mit unterschiedlicher Muttersprache in der Verteilung der Typen unterscheiden, wurden jeweils für die Schule und für den Hort Kontingenztafeln berechnet (Tabelle 14 und Tabelle 15).

Die Verteilung der Häufigkeiten weist auf einen signifikanten Unterschied in der Verteilung der Rollen in Bezug auf die Muttersprache deutsch bzw. nicht-deutsch hin, sowohl in der Schule als auch im Hort.

Die Untersuchung des Zusammenhangs ergibt in der Schule $\chi^2(3) = 13.83$; $p < .001$, d.h. dieses signifikante Ergebnis weist darauf hin, dass sich Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in der Schule überzufällig öfter als Täter-Opfer darstellen.

Tabelle 14: Kontingenztafel Muttersprache/Typenzuteilung (Setting Schule)

	Unb.	Opfer	Täter	Täter-Opfer	Gesamt
Deutsch	61,0% (86)	12,1% (17)	1,4% (2)	2,1% (3)	76,6% (108)
Nicht deutsch	16,3% (23)	2,1% (3)	0,0% (0)	5,0%* (7)	23,4% (33)
Gesamt	77,3% (109)	4,2% (20)	1,4% (2)	7,1% (10)	100,0% (141)

Die Untersuchung des Zusammenhangs ergibt im Hort $\chi^2(3) = 8.18$; $p = .04$, d.h. dieses signifikante Ergebnis weist darauf hin, dass sich Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache im Hort überzufällig als Täter darstellen.

Tabelle 15: Kontingenztafel Muttersprache/Typenzuteilung (Setting Hort)

	Unb.	Opfer	Täter	Täter-Opfer	Gesamt
Deutsch	55,3% (78)	2,8% (4)	5,7% (8)	12,8% (18)	76,6% (108)
Nicht deutsch	11,3% (16)	0,7% (1)	5,0%* (7)	6,4% (9)	23,4% (33)
Gesamt	66,7% (94)	3,5% (5)	10,6% (15)	19,1% (27)	100,0% (141)

Im Sinne der Fragestellung kann die $H_1^{(2)}$ jeweils bestätigt werden.

7.2 Stabilitäten des Verhaltens

Das zweite Ziel der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung der Stabilität des Verhaltens zwischen den Settings Schule und Nachmittagsbetreuung.

Um der Frage nachzugehen, wie stabil die Gruppen in den unterschiedlichen Settings sind, wurde eine Kontingenztafel zu den Typen in der Schule und den Typen im Hort erstellt (siehe Tabelle 16); die Überprüfung der Signifikanz mittels χ^2 -Test nach Pearson ergibt $\chi^2(9) = 50.67$; $p < .001$, d.h. dieses hochsignifikante Ergebnis weist darauf hin, dass die Kinder in den verschiedenen Settings stabil sind.

In Tabelle 16 ist ersichtlich, dass knapp 60% der Kinder zu beiden Zeitpunkten Unbeteiligte waren. 2,84% waren Opfer, knapp 1% Täter und 1,42% waren zu beiden Zeitpunkten Täter-Opfer.

Insgesamt erweisen sich die Unbeteiligten als stabil.

Die $H_1^{(3a)}$ kann übernommen werden.

Die Täter, Opfer und Täter-Opfer sind hingegen relativ instabil.

Tabelle 16: Stabilität der Typen in den Settings

		Hort				
		Unb.	Opfer	Täter	T-O	Gesamt
Schule	Unb.	59,57% (84)	0,71% (1)	4,96% (7)	12,06% (17)	77,30% (109)
	Opfer	4,26% (6)	2,84%* (4)	1,42% (2)	5,67%* (8)	14,18% (20)
	Täter	0,71% (1)	0,00% (0)	0,71% (1)	0,00% (0)	1,42% (2)
	T-O	2,13% (3)	0,00% (0)	3,55%* (5)	1,42% (2)	7,09% (10)
	Ges.	66,67% (94)	3,55% (5)	10,64% (15)	19,15% (27)	100,00% (141)

Aufgrund der niedrigen Stabilitäten in den Gruppen Täter, Opfer und Täter-Opfer wurden zusätzlich Korrelationen der Täter- und Opferskalen zwischen den Skalen berechnet (siehe Tabelle 17). Die Zusammenhänge liegen zwischen .44 und .51. Das sind ähnliche mittel hohe Zusammenhänge.

Tabelle 17: Korrelationen zwischen den Settings in der Gesamtstichprobe

	<i>r</i>	<i>p</i>
Opfer Schule / Opfer Hort	.44	< .001
Täter Schule / Täter Hort	.51	< .001

Unter Verwendung des Bowker-Tests wurde ermittelt, ob die Veränderung des Typs von einem Setting zum anderen symmetrisch oder nur zufällig ist. Der Bowker-Test ist eine Erweiterung bzw. Verallgemeinerung des McNemar-Tests (für Merkmale mit zwei Stufen) bei Vorhandensein mehrfach gestufter Merkmale.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^k \frac{(f_{ij} - f_{ji})^2}{f_{ij} + f_{ji}} \quad \text{für } i > j \text{ und } df = \begin{pmatrix} K \\ 2 \end{pmatrix}$$

$$\chi^2 = \frac{(6-1)^2}{6+1} + \frac{(1-7)^2}{1+7} + \frac{(0-8)^2}{0+8} + \frac{(5-0)^2}{5+0} = 21,07 \text{ mit } df = 4$$

Der zugehörige kritische Wert liegt für 95% Sicherheit bei 9.49 (Bortz, 2004, S. 818). Da der kritische Wert kleiner als der empirische Wert ist, ist das Ergebnis signifikant.

Die $H_1^{(3b)}$ kann bestätigt werden.

Die Veränderung der Typen hängt in dieser Stichprobe vom Umfeld (Schule bzw. Hort) ab. Im Sinne der Fragestellung kann gesagt werden, dass überzufällig viele schulische Täter-Opfer im Hort zu Tätern werden und überzufällig viele sind in beiden Settings Opfer.

7.2.1 Geschlechtsunterschiede

Um die Frage zu klären, ob zwischen Buben und Mädchen in der Konstanz der Rollen (Täter/Opfer) von Bullying in den verschiedenen Settings Schule und Hort Unterschiede vorhanden sind, werden schließlich die Ausmaße der Korrelationen zwischen den Opfer- und Täterskalen, getrennt für die Settings, auf Unterschiedlichkeit geprüft. Die Untersuchung der Rollenstabilität nur auf Basis von Kreuztabellen und approximativer Berechnung mittels χ^2 -Test wäre aufgrund der vorliegenden Zellenbesetzung unzulässig.

In den Tabellen 18 und 19 sind zur Veranschaulichung die Häufigkeiten bei den Mädchen und Buben in Abhängigkeit von den Typen wiedergegeben. Man erkennt bei Betrachtung der Hauptdiagonalen, dass relativ geringe Stabilitäten, außer in der Gruppe der Unbeteiligten, gegeben sind.

Tabelle 18: Häufigkeiten bei den Mädchen in Abhängigkeit der Typen

		Hort				
		Unb.	Opfer	Täter	T-O	Gesamt
Schule	Unb.	41	0	4	7	52
	Opfer	4	1	0	5	10
	Täter	0	0	1	0	1
	T-O	1	0	4	0	5
	Gesamt	46	1	9	12	68

Tabelle 19: Häufigkeiten bei den Buben in Abhängigkeit der Typen

		Hort				
		Unb.	Opfer	Täter	T-O	Gesamt
Schule	Unb.	43	1	3	10	57
	Opfer	2	3	2	3	10
	Täter	1	0	0	0	1
	T-O	2	0	1	2	5
	Gesamt	48	4	6	15	73

Um eine Aussage über Zusammenhänge jeweils in den Täter- und Opferskalen zwischen den Settings machen zu können, werden Produkt-Moment-Korrelationen, getrennt nach dem Geschlecht der Schüler, gerechnet.

Die Korrelationskoeffizienten zwischen den Täter- und Opferskalen, welche in Tabelle 20 dargestellt sind, liegen bei den Buben zwischen .42** und .48**, bei den Mädchen zwischen .37** und .60**.

Tabelle 20: Korrelationen zwischen den Settings

	Buben		Mädchen		<i>Z_{emp}</i>
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	
Opfer Schule / Hort	.48	< .001	.37	.001	0.75
Täter Schule / Hort	.42	< .001	.60	< .001	-1.40

Nachdem die Korrelationskoeffizienten mittels Fisher'scher z-Transformation in die entsprechenden z-Werte umgewandelt wurden, erfolgt die Prüfung des Unterschiedes durch die Standardisierung der Differenz der beiden z-Werte (Bortz, 2005, S. 220):

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{\sigma_{(Z_1 - Z_2)}}$$

Wobei $\sigma_{(Z_1 - Z_2)} =$

$$\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}$$

Es kann jeweils kein statistisch bedeutsamer Unterschied (siehe Tabelle 20, $z_{\text{emp}} < 1.96$) in der Höhe der Zusammenhänge zwischen Buben und Mädchen beobachtet werden.

Die $H_1^{(4)}$ wird im Sinne der Fragestellung zurückgewiesen.

7.2.2 Muttersprache

Zur Klärung der Fragestellung, ob es Unterschiede in der Konstanz der Rollen von Bullying in Abhängigkeit von der Muttersprache gibt, erfolgt eine explorative Untersuchung.

Getrennt für Buben und Mädchen werden die Korrelationen zwischen den Settings berechnet und verglichen.

In den Tabellen 21 und 22 sind zunächst zum besseren Verständnis die Typverteilungen bei den Kindern, getrennt nach Muttersprache (deutsch und andere Muttersprachen), ersichtlich. Man erkennt bei Betrachtung der Hauptdiagonalen in den Häufigkeitsmatrizen, dass es, außer in den Gruppen der Unbeteiligten, relativ geringe Stabilitäten gibt.

Tabelle 21: Häufigkeiten bei Kindern mit deutscher Muttersprache in Abhängigkeit der Typen

		Hort				
		Unb.	Opfer	Täter	T-O	Gesamt
Schule	Unb.	70	1	4	11	86
	Opfer	5	3	2	7	17
	Täter	1	0	1	0	2
	T-O	2	0	1	0	3
	Gesamt	78	4	7	18	108

Tabelle 22: Häufigkeiten bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache in Abhängigkeit der Typen

		Hort				
		Unb.	Opfer	Täter	T-O	Gesamt
Schule	Unb.	14	0	3	6	23
	Opfer	1	1	0	1	3
	Täter	0	0	0	0	0
	T-O	1	0	4	2	7
	Gesamt	16	1	7	9	33

Bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache beschreibt sich in der Schule niemand als Täter.

Um eine Aussage über Zusammenhänge jeweils in den Täter- und Opferskalen zwischen den Settings machen zu können, werden Korrelationen, wiederum getrennt nach der Muttersprache der Schüler, gerechnet. Da die Daten nicht normalverteilt sind, werden die Zusammenhänge mittels Spearman'scher Rangkorrelationen geprüft. Die Korrelationskoeffizienten sind in Tabelle 23 wiedergegeben.

Die Korrelationsmaße liegen bei den Kindern mit deutscher Muttersprache zwischen .47** und .49**, während diese bei den Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache zwischen .30* und .57** liegen. Es können überwiegend mittelhohe Zusammenhänge zwischen den Skalen beobachtet werden.

Tabelle 23: Stabilität der Täter und Opferscores

	Deutsch		Nicht deutsch		<i>z_{emp}</i>
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	
Täterscore Hort / Schule	.47	< .001	.57	< .001	0.75
Opferscore Hort / Schule	.49	< .001	.30	.045	-0.68

Wiederum wird mittels Fisher'scher z-Transformation der Unterschied von Korrelationen aus unabhängigen Stichproben auf Signifikanz geprüft: Es kann kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache in Bezug auf den Opfer- und Täterscore beobachtet werden (siehe Tabelle 23, *z_{emp}* < 1.96). Die Höhe der Korrelationsmaße ist in den beiden Schülergruppen jeweils nicht unterschiedlich.

Im Sinne der Fragestellung wird die $H_1^{(5)}$ zurückgewiesen.

Kinder unterschiedlicher Muttersprache unterscheiden sich nicht in der Stabilität ihrer Täter- und Opferrollen.

8 Diskussion

Im letzten Kapitel soll zunächst darauf eingegangen und diskutiert werden, wie die Ergebnisse in Relation zur bisherigen Forschung stehen. Weiters sollen einige Kritikpunkte zur Untersuchung angeführt werden. Schließlich wird ein Ausblick auf mögliche zukünftige Studien gegeben.

Zusammenfassung und Interpretation

Zur Klärung der Fragestellung, ob die Schüler/innen in den Settings Schule und Hort in den Rollen Opfer, Täter, Täter-Opfer und Unbeteiligte stabil sind und ob es Geschlechtsunterschiede bzw. Unterschiede in Bezug auf Schüler/innen mit unterschiedlicher Muttersprache gibt, wurden 141 Schüler/innen (73 Buben und 68 Mädchen) im Alter von 10 bis 16 Jahren mit einer modifizierten Version des Bully-Victim-Questionnaire (BVQ, Olweus 1989) schriftlich befragt.

Ziel war es, eine Selbsteinschätzung der Schüler/innen bezüglich ihrer Täter- und Opferschaft bei Bullying in den beiden Settings Schule und Nachmittagsbetreuung zu erhalten. Nach Einholung der Genehmigung zur Testung durch den Landesschulrat für Niederösterreich und einer Einwilligung zur Testung durch die Erziehungsberechtigten erfolgte die Erhebung an fünf Schulen, zwei Gymnasien und drei Hauptschulen in Niederösterreich. Die Erhebung wurde im April bzw. Mai 2009 durchgeführt. Die Schüler/innen wurden im Rahmen der Nachmittagsbetreuung befragt. Um eine Anonymisierung der Schüler/innen zu gewährleisten, wurde im Rahmen der Untersuchung ein individueller Testpersonen-Code vergeben.

Das Messinstrument wurde jeweils in beiden Versionen mit einer Faktoren- und Reliabilitätsanalyse auf Gültigkeit und Genauigkeit untersucht. Die Ergebnisse fielen zufriedenstellend aus.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Clusteranalysen für die Settings Schule und Hort durchgeführt, um die Anteilswerte der vier Gruppen (Unbeteiligte, Täter, Opfer und Täter-Opfer) festzustellen.

Anschließend wurde mittels Kontingenztafeln für die Settings Schule und Nachmittagsbetreuung berechnet, ob es einerseits Unterschiede zwischen Mädchen und Buben sowie andererseits zwischen Kindern, deren Muttersprache deutsch ist und Kindern, die eine andere Muttersprache haben, gibt.

Zur Untersuchung der Stabilität des Verhaltens zwischen den Settings wurde zunächst wieder eine Kontingenztafel analysiert. Aus dieser ergibt sich, dass die Gruppe der Unbeteiligten relativ stabil erscheint, dass aber gültige Aussagen über die anderen Gruppen (Opfer, Täter und Täter-Opfer) aufgrund zu geringer Zellbesetzungen zunächst nicht getroffen werden können. Aus diesem Grund wurden anschließend Korrelationen jeweils zwischen der Täter- und der Opferskala berechnet und auf Unterschiedlichkeit einerseits zwischen Buben und Mädchen und andererseits zwischen Kindern, deren Muttersprache deutsch ist und Kindern, die eine andere Muttersprache aufweisen, geprüft.

Identifizierung der verschiedenen, am Bullying beteiligten Typen

Zunächst war ein Ziel der vorliegenden Arbeit, unterschiedliche am Bullying beteiligte Gruppen, getrennt für die Settings Schule und Nachmittagsbetreuung, zu identifizieren. Hierfür wurden jeweils Clusterzentrenanalysen durchgeführt und gemäß Olweus (2004) eine Vier-Gruppen-Lösung a priori festgelegt. Die zu unterscheidenden Gruppen waren Unbeteiligte, Täter, Opfer und Täter-Opfer. Die Clusterbildung erfolgte auf Grundlage von zwei Skalen (Täter- und Opferskala).

Die vorliegende Untersuchung bestätigt, dass auch bei getrennter Betrachtung von zwei Settings, nämlich Schule und Nachmittagsbetreuung, als größte Gruppe jene der unbeteiligten Schüler/innen, mit einem Anteilswert von 78% bzw. 66%, identifiziert werden kann. Die relativen Häufigkeiten entsprechen den in der Literatur (Aspalter, 1999, Olweus, 2004) berichteten Ergebnissen. Die vorliegende Arbeit geht daher mit diesen Resultaten konform.

Die Aufteilung der Schüler auf die restlichen Gruppen stellt sich je nach Setting unterschiedlich dar. Die Anteilswerte der drei kleineren Gruppen sind offenbar vom Setting abhängig und nicht stabil. Beispielsweise beschreiben sich in der

Schule noch relativ wenige Schüler/innen (1,4%) als Täter, während sich im Hort 10,6% zu dieser Gruppe zählen. 14,2% der Kinder stellen sich in der Schule als Opfer dar, in der Nachmittagsbetreuung trifft das nur mehr auf 3,6% zu. Diese Veränderung der Anteilswerte kann als „driften“ bezeichnet werden und weist auf die Flexibilität bzw. Instabilität der Rollen hin.

Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht und in Abhängigkeit vom Herkunftsland

Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit war die Untersuchung von Unterschieden einerseits zwischen Buben und Mädchen und andererseits in Bezug auf die Herkunft der Kinder.

Mögliche Verteilungsunterschiede in Bezug auf das Geschlecht und die Muttersprache „deutsch“ bzw. „nicht deutsch“ wurden mit Hilfe von Kontingenztafeln und Überprüfung der Signifikanz mittels χ^2 -Test nach Pearson analysiert. Darüber hinaus wurden auch Korrelationen zwischen der Täter- und der Opferskala in den Settings berechnet und die Höhe der Korrelationskoeffizienten auf Unterschiedlichkeit geprüft.

Die hier erhaltenen Ergebnisse gehen mit dem Resultat von Aspalter (1999), wonach zum Beispiel signifikant mehr Mädchen zur Gruppe der Unbeteiligten gehören und Strohmeier et al. (2005), wonach bei Selbsteinschätzungen Mädchen seltener aktiv in physisches Bullying involviert sind, nicht konform. Buben sind nicht häufiger Täter oder Opfer als Mädchen. Es können keine Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Rollen festgestellt werden. Dies gilt sowohl für die Schule als auch für die Nachmittagsbetreuung.

Es konnte auch kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Kindern mit deutscher Muttersprache und Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache in Bezug auf den Opfer- und Täterscore nachgewiesen werden. Das gilt für beide Settings.

Das bedeutet, dass es aufgrund der Muttersprache keine unterschiedliche Verteilung auf Opfer- bzw. Täterseite gibt.

Mayer, Fuhrer, und Uslucan (2005) ermittelten ebenfalls keinen Unterschied in Bezug auf das Herkunftsland in der Gewaltausübung bei deutschen, verglichen mit türkischen Jugendlichen.

Demgegenüber berichteten Strohmeier, Atria und Spiel (2005, in Ittel, 2005) das Ergebnis einer Varianzanalyse, wonach Jugendliche mit deutscher Muttersprache häufiger als Jugendliche mit türkischer Muttersprache verbal beleidigt werden.

Anzumerken ist, dass in der vorliegenden Arbeit nicht zwischen physischem und verbalen Bullying unterschieden wurde.

Stabilität von Bullying in den unterschiedlichen Settings Schule und Nachmittagsbetreuung (NABE), sowie die Untersuchung von Geschlechtsunterschieden und Unterschieden bezüglich des Herkunftslandes.

Zur Ermittlung des Zusammenhanges wurde eine Kontingenztafel mittels χ^2 -Test nach Pearson auf Signifikanz geprüft.

Die Analyse zeigt, dass sich einerseits die Gruppe der Unbeteiligten als stabil erweist (knapp 60% sind in beiden Settings unbeteiligt), andererseits jedoch die anderen Gruppen relativ instabil sind. Dies bedeutet, dass die Schüler/innen in der Schule und in der Nachmittagsbetreuung oft unterschiedliche Rollen haben.

Ein weiteres Ziel war es, die Veränderung der Typen von einem Setting zum anderen zu prüfen. Hierfür wurde dieselbe Kontingenztabelle für die Gesamtstichprobe mittels Bowker-Test geprüft und es kann festgehalten werden, dass überzufällig viele schulische Täter-Opfer im Hort zu Tätern werden und überzufällig viele werden in beiden Settings zu Opfern. Diese Analyse ist eine ergänzende Aussage zur Stabilität des Verhaltens in den beiden Settings.

Eine mögliche Erklärung dieser Beobachtungen geben Schäfer und Kulis (2005, in Strohmeier, 2007). Sie beschreiben, dass die Stabilität der Rolle über die Zeit nicht nur von Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen abhängt, sondern auch von Kontextvariablen, wie beispielsweise die Normen der Gruppe. Diese

Erklärung kann möglicherweise auch auf die Beschreibung von Veränderungen zwischen unterschiedlichen Settings herangezogen werden. Die Gruppennormen unterscheiden sich jedenfalls in den Kontexten Schule und Nachmittagsbetreuung. In der vorliegenden Erhebung wurde eigens darauf geachtet, dass die Kinder nicht ausschließlich mit den gleichen Schüler/innen in der Hortbetreuung zusammen sind, mit denen sie in der Schule eine Klasse besuchen.

Schäfer und Kulis (2005, in Strohmeier, 2007) berichten zudem, dass die Akzeptanz von aggressivem Verhalten und die Förderung prosozialen Verhaltens innerhalb einer Gruppe entscheidend für die Stabilität der Rollen sind. Das bedeutet, dass man durch gemeinsame Normen und Regeln möglicherweise eine Reduktion der proaggressiven Verhaltensweisen und eine Förderung von prosozialem Verhalten erreichen kann. Diese Normen und Regeln können settingabhängig unterschiedlich sein und müssen dem jeweiligen Rahmen angepasst werden.

Auch Hörmann und Schäfer (2009) schließen aus Einzelinterviews mit Kindern zwischen 6 und 10 Jahren, dass die Opfer- und Täterrolle in unterschiedlichen Settings relativ stabil ist und das Verhalten der Kinder in Bullyingsituationen durch Handlungsoptionen beeinflusst wird, die ihnen der jeweilige Kontext anbietet.

Die Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit können zudem keine Geschlechtsunterschiede sowie keine Unterschiede bei Kindern, deren Muttersprache deutsch ist und Kindern, die eine andere Muttersprache haben, in der Stabilität der Rollen nachweisen.

Dieses Ergebnis ist besonders von Bedeutung, da die Rolle des Geschlechts und der Herkunft in Bezug auf die Stabilität des Verhaltens in unterschiedlichen Kontexten bisher noch nicht ausreichend untersucht wurde.

Anmerkungen zur Untersuchung

Bei den Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache konnten keine Täter in der Schule beobachtet werden, daher sind Aussagen über eine Veränderung in der Nachmittagsbetreuung problematisch.

Es wurde weitestgehend versucht, eine standardisierte Erhebung zu gewährleisten, jedoch waren die Bedingungen unter denen bei den Kindern die schriftliche Befragung durchgeführt wurde, relativ unterschiedlich. Manche Schulen hatten nicht genügend Platz, um die befragten Kinder von den anderen Schüler/innen zu separieren.

Eine weitere Anregung wäre, zu den Fragen zusätzlich zu erheben, wie belastend die Häufigkeit der Handlungen für die betroffenen Schüler und Schülerinnen ist. Einzelne Aussagen der befragten Kinder deuteten darauf hin, dass sie zwar teilweise täglich sekkiert werden, sie aber keinen Leidensdruck verspüren.

Ein Punkt, der durch die ausführliche Instruktion der Kinder soweit wie möglich verhindert werden sollte, ist eine mögliche Falschangabe (etwa um mit einer – nicht statt gefundenen – Handlung „anzugeben“).

Ausblick

Zukünftig ist es jedenfalls auch nötig, die Schüler/innen mit nicht deutscher Muttersprache zu untersuchen, die in der Schule Täter aggressiver Handlungen sind. In der vorliegenden Studie war diese Zelle der Kontingenztafel unbesetzt.

Weiters hat sich die vorliegende Arbeit ausschließlich mit den aggressiven Handlungen, die zwischen den Schülern und Schülerinnen stattfinden, auseinandergesetzt. Eine weitere Untersuchung könnte diesbezüglich auch das Verhalten der Schüler/innen gegenüber den Lehrern und Lehrerinnen bzw. Betreuern und Betreuerinnen der Nachmittagsbetreuung oder Eigentum anderer (nicht der Mitschüler/innen) zum Thema haben.

9 Abstract

Die vorliegende Arbeit behandelt die Frage der Stabilität bzw. Kontextabhängigkeit von Bullying in den Settings Schule und Nachmittagsbetreuung, sowie Geschlechtsunterschiede und Unterschiede zwischen Schüler/innen mit unterschiedlicher Muttersprache in der Stabilität der Täter- und Opferrolle. Es wurden insgesamt 141 Schüler/innen im Alter von 10-16 Jahren mittels Fragebogen zu ihren Erfahrungen mit Bullying zweimal schriftlich befragt. Einerseits wurde erhoben, ob sie Opfer, andererseits ob sie Täter von Bullying sind. Die Erhebungen erfolgten einerseits für die Schule, andererseits für die Nachmittagsbetreuung.

Die Analyse der Gruppen Unbeteiligte, Täter, Opfer und Täter-Opfer basierte auf Clusteranalysen. Die Verteilungen der Typen waren in Schule und Hort unterschiedlich. Es konnten in Bezug auf die Anteile der Typen kein Geschlechtsunterschied und kein Unterschied in Bezug auf die Muttersprache nachgewiesen werden.

Die Stabilität der Rollen über die Settings wurde einerseits mit Kontingenztabellen, andererseits mit Korrelationen analysiert. Die Rolle der Unbeteiligten stellte sich als stabil über die Settings dar, die anderen Rollen waren jedoch instabil, also vom Setting abhängig. Es konnte in der Stabilität der Rollen in Schule und Hort kein Geschlechtsunterschied und kein Unterschied in Bezug auf die Muttersprache nachgewiesen werden.

Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist der Nachweis einer Kontextabhängigkeit in der Stabilität der Rollen Täter, Opfer und Täter-Opfer. Die Rolle eines Schülers/einer Schülerin bei Bullying ist somit von Kontextvariablen, wie beispielsweise den Normen der Gruppe, abhängig.

The present study examines the stability and dependance on context of bullying in school and after school care centre. Additionally differences between boys and girls and between pupils with first language german and another mother tongue were reviewed. 141 students at the age of 10 to 16 had to answer a questionnaire about their active and passive experience with bullying.

The analyse of four groups (uninvolved, victim, bully and bully-victim) was based on clusteranalysis. The distribution of the four types was different in school and

in nursery. According to the present study there are no sex-differences and no difference between pupils with first language german and another mother tongue either.

The role-stability between the two settings was calculated with contingency-tables and correlations. The “Uninvolved” were stable, the other three groups were non-constant in their behavior. Neither differences in role-stability between boys and girls nor between pupils with first language german and another mother tongue were reviewed.

The major result of the study is the evidence of setting-dependence in role-stability of bullying. Factors like group-norms are of importance.

10 Literaturverzeichnis

Arbeiterkammer Niederösterreich (2009). Ganztägige Schulen [online im Internet]. URL: <http://noe.arbeiterkammer.at/bildung/nachmittagsbetreuung.htm> [15.8.2009]

Aspalter, N. (1999). Gewalt unter Kindern - Konstanz von Täter-Opfer-Verhalten und Zusammenhang mit Stressbewältigung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

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

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

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

Bortz, J. & Döring, N. (2003). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middleschool children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Dambach, K. E. (2002). Mobbing in der Schulklasse. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65 (4), 1068-1079.

Gebauer, K. (2007). Mobbing in der Schule. Düsseldorf, Zürich: Patmos.

Gollnick, R. (2006). Schulische Mobbing-Fälle, Analysen und Strategien. Berlin, LIT.

Hanewinkel & Knaack (1999). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. In Holtappels, H., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tilmann, K. (2006). *Forschung über Gewalt an Schulen*, 6. Auflage. Weinheim: Juventa.

Hartung, J. (2006). Sozialpsychologie, 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Hörmann, C. & Schäfer, M. (2009). Bullying in primary school: Participant roles and their stability across contexts. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 2009/58, 2.

Hogg, M. & Vaughan, G. (2009). Social Psychology. 5th edition. Harlow, UK: Pearson.

Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tilmann, K. - J. (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim, München: Juventa.

Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tilmann, K. - J. (2006). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa.

Ittel, A. & Salisch, M. von (Hrsg.) (2005). Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.

Jahnke, W., Erdmann, G. & Kallus, K. W. (2002). Stressverarbeitungsfragebogen mit SVF 120 und SVF 78 (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Kassis, W. (2003). Die Wirkungsweise von Geschlechterrollenstereotypen auf die Gewaltentwicklung männlicher Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 1-16.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1996). Aggression an Schulen. Der Einfluss schul- bzw. klassenspezifischer Faktoren. In Jirasko M., Glück J. & Rollett, B. (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (185-188). Wien: WUV.

Kubinger, K. D. (2006). Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens. Göttingen: Hogrefe.

Latane, B. & Darley, J. (1969). Bystander "Apathy", *American Scientist*, 57, 244-268.

Mayer, S., Fuhrer, U. & Uslucan, H. (2005). Erziehung und Gewalt Jugendlicher türkischer und deutscher Herkunft. In Ittel, A. & Salisch von, M. (Hrsg.), Lügen, Lästern, Leiden lassen. Stuttgart: Kohlhammer.

Monks, C., Smith, P. & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.

Mummendey, A., Bornewasser, M., Löschper, G. & Linneweber, V. (1982). Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 177-193.

Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). Die Fragebogen-Methode (5. überarbeitet und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Olweus, D. (1989). The Olweus bully/victim questionnaire. Bergen: Mimeograph.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: what we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D. (2004). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers. No. 23*, 5-17.

Olweus, D. (2006). Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 4. Auflage. Bern: Hogrefe.

Pelligrini, A. D. & Bartini, M. (2000). An Empirical Comparison of Methods of Sampling Aggression and Victimization in School Settings. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 360-366.

Popp, U. (2000). Gewalt an Schulen als "Türkenproblem"? Gewaltniveau, Wahrnehmung von Klassenklima und sozialer Diskriminierung bei deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern. *Empirische Pädagogik*, 14 (1), 59-91.

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*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. (1998) Stability and Change of Behavior in Connection with Bullying in Schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. *Report Psychologie*, 21, 700-711.

Schäfer, M. & Albrecht, A. (2004). Wie du mir, so ich dir? - Prävalenz und Stabilität von Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 51, 136-150.

Schäfer, M. & Frey, D. (1998). *Aggression und Gewalt unter Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D. & Schulz, H. (2004). Bullying Roles in changing Contexts: The Stability of Victim and Bully Roles from Primary to Secondary School (*Research Report No. 165*). Munich, Germany: Ludwig-Maximilians-University, Department of Psychology, Institute for Educational Psychology.

Schäfer, M., Korn, S., Werner, N. & Crick, N. (2006) ... und es wird immer und immer schlimmer! Zur Unterscheidung von Bullying und Viktimisierung in der weiterführenden Schule (*Research Report No. 183*). Munich, Germany: Ludwig-Maximilians-University, Department of Psychology, Institute for Educational Psychology.

Schäfer, M. & Wellman, N. E. (1998). Offene Aggression und Beziehungsaggression als geschlechtstypische Formen von Aggression unter Schülern (Bullying). *Bericht an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*.

Scheithauer, H., (2003b). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.

Scheithauer, H., Hayek, T. & Niebank, K., (2008). *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter*. Stuttgart: Kohlhammer.

Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003a). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.

Scholte, R., Engels, R., Overbeek, G., deKemp, R. & Haselager, G. (2006). Stability in bullying and victimization and it's association with social adjustment in childhood and adolescence. *Abnorm child Psychology*, (2007) 35, 217-228.

Steinhausen, H., (Hrsg.) (2006). Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Strohmeier, D. & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural schoolclasses. *Journal of Applied School Psychology*, 19 (2), 99-116.

Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). In Ittel, A. & Salisch von, M. (Hrsg.), Lügen, Lästern, Leiden lassen. Stuttgart: Kohlhammer.

Strohmeier, D. (2007). Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen: Wo liegen die Chancen, wo die Risiken? *Erziehung und Unterricht*, 157 (9-10), 796-809.

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

Schuster, B. (2007). Bullying/Mobbing in der Schule. In Jonas, K. J., Boos, M. & Brandstätter, V. (Hrsg.): Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis, 83-105. Göttingen: Hogrefe.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.

11 Anhang

Im Anhang befinden sich folgende Dokumente:

Genehmigung Landesschulrat für Niederösterreich

Elternbrief

Fragebogen (Schule)

Fragebogen (Hort)

Curriculum Vitae

LANDESSCHULRAT FÜR NIEDERÖSTERREICH

3109 St. Pölten, Rennbahnstraße 29

Telefon 02742 / 280 – Klappe

e-mail: office@lsr-noe.gv.at

Parteienverkehr Dienstag 8 - 12 Uhr

Telefax 02742 / 280 - 1111

[Landesschulrat für Niederösterreich, 3109 St. Pölten]

Frau

Katharina Pergler

per E-Mail: a0001023@unet.univie.ac.at

Präs.-420/390-2009

[Bei Antwort bitte Zahl angeben]

Beilage(n) 0

Bezug

Bearbeiterin

Mag. Unterberger
03.02.2009

Klappe

5370

Datum

Betrifft

Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung zum Thema „Bullying in Schule und Hort“ durch Frau Katharina Pergler und Frau Barbara Hacker.

Die Untersuchung darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an folgenden Schulen in Niederösterreich durchgeführt werden:

Allgemeinbildende Pflichtschulen:

HS Baden

HS I Korneuburg

HS Mödling, Jakob Thoma-Straße

HS Mödling, Lerchengasse

Allgemeinbildende höhere Schulen:

BG Mödling, Untere Bachgasse

BG/BRG Baden, Frauengasse

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Erhebungen das Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und die Zustimmung der jeweiligen Direktion einzuholen. Die Durchführung der empirischen Untersuchung darf höchstens eine Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen.

Für den Amtsführenden Präsidenten

Mag. L o i b l

Hofrat



Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

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

Ziel dieser Initiative ist es, soziale Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Dies kann nur dann gelingen, wenn Eltern und Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer, sowie Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten.

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

Im Rahmen dieser Initiative führt die Universität Wien eine wissenschaftliche Studie zum Thema **Bullying in Schule und Hort** durch.

Diese Studie wurde von der zuständigen Schulbehörde genehmigt. Die Teilnahme an der Studie wird 30 Minuten dauern und während der Nachmittagsbetreuung durchgeführt. Die Untersuchung ist anonym, d.h. niemand wird erfahren, was Ihr Kind geantwortet hat. Die gewonnenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

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

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Dr. Dagmar Strohmeier, Katharina Pergler und Barbara Hacker

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



Ich bin

☐ einverstanden

☐ bin nicht einverstanden,

dass mein Sohn /meine Tochter _____

an der wissenschaftlichen Studie teilnimmt.

Ort, Datum: _____

Unterschrift: _____

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

In diesem Fragebogen möchten wir von dir wissen, wie du das **Sekkieren** in der Schule erlebst. Dabei geht es um dich, deine Klasse und deine Mitschüler.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es ist sehr wichtig, dass du uns deine eigene Meinung sagst. Bitte beantworte die Fragen ehrlich und sag uns ganz genau, was du dir denkst! Du kannst dabei nichts falsch machen.

Dieser Fragebogen ist anonym, das bedeutet, deine Antworten werden ganz vertraulich behandelt. Wir werden niemandem weitererzählen, was du geantwortet hast!

Bitte achte darauf, dass du alle Fragen beantwortest! Falls es dir jedoch bei der Beantwortung einer Frage nicht gut geht, brauchst du diese Frage nicht zu beantworten. In diesem Fall sprich bitte mit einem Erwachsenen darüber.

Vielen Dank für Deine Hilfe!

Fragen über Dich

Wie alt bist du? _____

In welche Klasse gehst du? _____

In welche Schule gehst du? _____

Ich bin ein o Junge o Mädchen

Welche Sprache spricht ihr Zuhause? _____

Deine eigenen Erfahrungen

In diesem Teil wollen wir etwas über deine eigenen Erfahrungen in der Schule wissen. Wir werden dich fragen, wie oft dir verschiedene unangenehme Dinge passiert sind und wer daran beteiligt war. Überlege, wie oft dir diese Dinge seit Schulbeginn passiert sind und kreuze die Antwort an, die am besten zu dir passt. Bitte beantworte jede Frage ganz sorgfältig! Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast!

1. Wie oft wirst du in der Schule sekkiert?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

2. Wie oft hänseln oder verspotten dich andere in der Schule?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

3. Wie oft tun dir andere in der Schule absichtlich weh, ohne daß du angefangen hast?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

4. Wie oft schlagen oder treten dich andere in der Schule, ohne daß du angefangen hast?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

5. Wie oft wirst du von anderen in der Schule bedroht?

- ☐ Ich werde nicht sekkirt.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

6. Wie oft wirst du von anderen in der Schule angeschrien oder beleidigt?

- ☐ Ich werde nicht sekkirt.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

7. Wie oft wirst du von anderen in der Schule unter Druck gesetzt oder erpreßt?

- ☐ Ich werde nicht sekkirt.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

8. Wie viele Freunde hast du in deiner Klasse?

- ☐ Ich habe **0 – 1 Freunde in der Klasse**
- ☐ Ich habe **2 - 3 Freunde in der Klasse**
- ☐ Ich habe **4 – 5 Freunde in der Klasse**
- ☐ ich habe **6 – 7 Freunde in der Klasse**
- ☐ ich habe **mehr als 7 Freunde in der Klasse**

9. Wie oft kommt es vor, daß keiner die Pause mit dir verbringen will?

- ☐ Ich werde nicht sekkirt.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

10. Fühlst du dich einsam in der Schule?

- ☐ Ich fühle mich **nie** einsam.
- ☐ Ich fühle mich **selten** einsam.
- ☐ Ich fühle mich **manchmal** einsam.
- ☐ Ich fühle mich **oft** einsam.
- ☐ Ich fühle mich **immer** einsam.

11. Wie beliebt bist du in der Schule?

- ☐ Ich bin **gar nicht** beliebt.
- ☐ Ich bin **wenig** beliebt.
- ☐ Ich bin **schon** beliebt.
- ☐ Ich bin **ziemlich** beliebt.
- ☐ Ich bin **sehr** beliebt

12. Wie oft machen dir andere Schüler, in der Schule absichtlich die Sachen kaputt?

- ☐ Ich werde nicht sekkirt.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

13. Wie oft wird dir von anderen in der Schule gewaltsam etwas weggenommen?

- ☐ Ich werde nicht sekkirt.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

14. Wie oft werden dir in der Schule von anderen Sachen versteckt, so daß du sie nicht wieder finden kannst?

- ☐ Ich werde nicht sekkirt.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

Dein eigenes Verhalten

In diesem Teil geht es um dein eigenes Verhalten in der Schule. Wir werden dich fragen, wie oft du verschiedene Dinge getan hast und wer noch daran beteiligt war. Bitte erinnere dich, wie oft du das seit Schulbeginn getan hast und antworte ganz ehrlich! Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast!

15. Wie oft machst du in der Schule beim Sekkieren von anderen Kindern mit?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

16. Macht es dir Spaß, in der Schule, andere zu sekkieren?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

17. Würdest du in der Schule mitmachen wenn jemand sekkiert wird, den du nicht magst?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

18. Wie oft ärgerst, bewirfst oder beschießt du andere während der Schule mit Sachen?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

19. Wie oft hänselst du andere in der Schule oder machst dich über sie lustig?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

20. Wie oft prügelst du andere in der Schule um es ihnen zu zeigen?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

21. Wie oft verprügelst du in der Schule gemeinsam mit anderen einen Buben oder ein Mädchen?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

22. Wie oft setzt du in der Schule andere unter Druck oder erpresst sie?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

23. Wie oft fängst du in der Schule mit anderen absichtlich Streit an, schreist sie an oder beschimpfst sie?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

24. Wie oft machst du in der Schule Sachen von anderen kaputt?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

25. Wie oft versteckst du in der Schule Sachen anderer?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

26. Wie oft nimmst du in der Schule anderen gewaltsam etwas weg?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

27. Wie empfindest du wenn du merkst, daß ein Mitschüler von einem anderen Kind sekkiert wird?

- ☐ Ich finde das **sehr lustig**
- ☐ Ich finde das **lustig**.
- ☐ Das ist mir **egal**.
- ☐ Ich finde das **wenig angenehm**.
- ☐ Ich finde das **sehr unangenehm**.

28. Was machst du, wenn jemand in der Klasse sekkiert wird?

- ☐ Ich **schaue** zu.
- ☐ Ich **mache mit**.
- ☐ **Nichts**, aber ich sollte helfen.
- ☐ Ich **hole Hilfe**.
- ☐ Ich **helfe**.

29. Was hältst du von Schülern die andere sekkieren?

- ☐ Ich kann **gut verstehen**, dass sie das tun
- ☐ Ich kann **verstehen**, dass sie das tun
- ☐ Das ist mir **egal**
- ☐ Ich kann **nicht verstehen**, dass sie das tun
- ☐ Ich kann **gar nicht verstehen**, dass sie das tun

30. In welche Klasse geht das Kind, das dich sekkiert?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ In **meine Klasse**.
- ☐ In eine **Parallelklasse**.
- ☐ In eine **höhere Klasse**.
- ☐ In eine **niedrigere Klasse**.

31. Wirst du in der Schule von einem oder mehrerer Schüler sekkiert?

- ☐ ich werde nicht sekkiert.
- ☐ **1 Bub**
- ☐ **mehrere Buben**
- ☐ **1 Mädchen**
- ☐ **mehrere Mädchen**
- ☐ **Buben und Mädchen**

32. Was meinst du, wie viele Schüler in deiner Klasse werden sekkiert? (Zähle dich selbst mit, wenn du sekkiert wirst)

- ☐ **0**
- ☐ **1**
- ☐ **ein paar**
- ☐ **viele**
- ☐ **alle**

33. Was meinst du, wie viele machen in der Schule beim Sekkieren mit? (Zähle dich selbst mit, wenn du sekkiert wirst)

- ☐ **0**
- ☐ **1**
- ☐ **ein paar**
- ☐ **viele**
- ☐ **alle**

34. Gibt es Schüler vor denen du dich in der Schule fürchtest, weil sie dir immer etwas tun?

- ☐ **nein**
- ☐ **ja, einen**
- ☐ **ja, mehrere**

Danke für deine Mitarbeit!

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

In diesem Fragebogen möchten wir von dir wissen, wie du das **Sekkiere**n in der Nachmittagsbetreuung erlebst. Dabei geht es um dich, deine Gruppe und deine Mitschüler.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es ist sehr wichtig, dass du uns deine eigene Meinung sagst. Bitte beantworte die Fragen ehrlich und sag uns ganz genau, was du dir denkst! Du kannst dabei nichts falsch machen.

Dieser Fragebogen ist anonym, das bedeutet, deine Antworten werden ganz vertraulich behandelt. Wir werden niemandem weitererzählen, was du geantwortet hast!

Bitte achte darauf, dass du alle Fragen beantwortest! Falls es dir jedoch bei der Beantwortung einer Frage nicht gut geht, brauchst du diese Frage nicht zu beantworten. In diesem Fall sprich bitte mit einem Erwachsenen darüber.

Vielen Dank für Deine Hilfe!

Fragen über Dich

Wie alt bist du? _____

In welche Klasse gehst du? _____

In welche Schule gehst du? _____

Ich bin ein o Junge o Mädchen

Welche Sprache spricht ihr Zuhause? _____

Deine eigenen Erfahrungen

In diesem Teil wollen wir etwas über deine eigenen Erfahrungen in der Nachmittagsbetreuung wissen. Wir werden dich fragen, wie oft dir verschiedene unangenehme Dinge passiert sind und wer daran beteiligt war. Überlege, wie oft dir diese Dinge seit Schulbeginn passiert sind und kreuze die Antwort an, die am besten zu dir passt. Bitte beantworte jede Frage ganz sorgfältig! Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast!

1. Wie oft wirst du in der Nachmittagsbetreuung sekkiert?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

2. Wie oft hänseln oder verspotten dich andere in der Nachmittagsbetreuung?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

3. Wie oft tun dir andere in der Nachmittagsbetreuung absichtlich weh, ohne daß du angefangen hast?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

4. Wie oft schlagen oder treten dich andere in der Nachmittagsbetreuung, ohne daß du angefangen hast?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

5. Wie oft wirst du von anderen in der Nachmittagsbetreuung bedroht?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

6. Wie oft wirst du von anderen in der Nachmittagsbetreuung angeschrien oder beleidigt?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

7. Wie oft wirst du von anderen in der Nachmittagsbetreuung unter Druck gesetzt oder erpreßt?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

8. Wie viele Freunde hast du in deiner Gruppe?

- ☐ Ich habe **0 – 1 Freunde in der Klasse**
- ☐ Ich habe **2 - 3 Freunde in der Klasse**
- ☐ Ich habe **4 – 5 Freunde in der Klasse**
- ☐ ich habe **6 – 7 Freunde in der Klasse**
- ☐ ich habe **mehr als 7 Freunde in der Klasse**

9. Wie oft kommt es vor, daß keiner die Freizeit mit dir verbringen will?

- ☐ Ich werde nicht sekkert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

10. Fühlst du dich einsam in der Nachmittagsbetreuung?

- ☐ Ich fühle mich **nie** einsam.
- ☐ Ich fühle mich **selten** einsam.
- ☐ Ich fühle mich **manchmal** einsam.
- ☐ Ich fühle mich **oft** einsam.
- ☐ Ich fühle mich **immer** einsam.

11. Wie beliebt bist du in der Nachmittagsbetreuung?

- ☐ Ich bin **gar nicht** beliebt.
- ☐ Ich bin **wenig** beliebt.
- ☐ Ich bin **schon** beliebt.
- ☐ Ich bin **ziemlich** beliebt.
- ☐ Ich bin **sehr** beliebt

12. Wie oft machen dir andere Schüler, in der Nachmittagsbetreuung absichtlich die Sachen kaputt?

- ☐ Ich werde nicht sekkert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

13. Wie oft wird dir von anderen in der Nachmittagsbetreuung gewaltsam etwas weggenommen?

- ☐ Ich werde nicht sekkert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

14. Wie oft werden dir in der Nachmittagsbetreuung von anderen Sachen versteckt, so daß du sie nicht wieder finden kannst?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

Dein eigenes Verhalten

In diesem Teil geht es um dein eigenes Verhalten in der Nachmittagsbetreuung. Wir werden dich fragen, wie oft du verschiedene Dinge getan hast und wer noch daran beteiligt war. Bitte erinnere dich, wie oft du das seit Schulbeginn getan hast und antworte ganz ehrlich! Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast!

15. Wie oft machst du in der Nachmittagsbetreuung beim Sekkieren von anderen Kindern mit?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

16. Macht es dir Spaß, in der Nachmittagsbetreuung, andere zu sekkiere?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

17. Würdest du in der Nachmittagsbetreuung mitmachen wenn jemand sekkiert wird, den du nicht magst?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

18. Wie oft ärgerst, bewirfst oder beschießt du andere während der Nachmittagsbetreuung mit Sachen?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

19. Wie oft hänselst du andere in der Nachmittagsbetreuung oder machst dich über sie lustig?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

20. Wie oft prügelst du andere in der Nachmittagsbetreuung um es ihnen zu zeigen?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

21. Wie oft verprügelst du in der Nachmittagsbetreuung gemeinsam mit anderen einen Buben oder ein Mädchen?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

22. Wie oft setzt du in der Nachmittagsbetreuung andere unter Druck oder erpresst sie?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

23. Wie oft fängst du in der Nachmittagsbetreuung mit anderen absichtlich Streit an, schreist sie an oder beschimpfst sie?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

24. Wie oft machst du in der Nachmittagsbetreuung Sachen von anderen kaputt?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

25. Wie oft versteckst du in der Nachmittagsbetreuung Sachen anderer?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen.
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen.
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen.
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

26. Wie oft nimmst du in der Nachmittagsbetreuung anderen gewaltsam etwas weg?

- ☐ Ich sekkiere nicht.
- ☐ Das ist **ein- oder zweimal** vorgekommen
- ☐ Das ist **alle paar Monate** vorgekommen
- ☐ Das ist **mehrmals pro Monat** vorgekommen
- ☐ Das ist **mehrmals in der Woche** vorgekommen
- ☐ Das kommt **fast täglich** vor.

27. Wie empfindest du wenn du merkst, daß ein Mitschüler von einem anderen Kind sekkiert wird?

- ☐ Ich finde das **sehr lustig**
- ☐ Ich finde das **lustig**.
- ☐ Das ist mir **egal**.
- ☐ Ich finde das **wenig angenehm**.
- ☐ Ich finde das **sehr unangenehm**.

28. Was machst du, wenn jemand in der Gruppe sekkiert wird?

- ☐ Ich **schaue** zu.
- ☐ Ich **mache mit**.
- ☐ **Nichts**, aber ich sollte helfen.
- ☐ Ich **hole Hilfe**.
- ☐ Ich **helfe**.

29. Was hältst du von Schülern die andere sekkieren?

- ☐ Ich kann **gut verstehen**, dass sie das tun
- ☐ Ich kann **verstehen**, dass sie das tun
- ☐ Das ist mir **egal**
- ☐ Ich kann **nicht verstehen**, dass sie das tun
- ☐ Ich kann **gar nicht verstehen**, dass sie das tun

30. In welche Gruppe geht das Kind, das dich sekkiert?

- ☐ Ich werde nicht sekkiert.
- ☐ In **meine Gruppe**.
- ☐ In eine **Parallelgruppe**.
- ☐ In eine **höhere Gruppe**.
- ☐ In eine **niedrigere Gruppe**.

31. Wirst du in der Nachmittagsbetreuung von einem oder mehreren Schülern sekkert?

- ☐ ich werde nicht sekkert.
- ☐ 1 Bub
- ☐ mehrere Buben
- ☐ 1 Mädchen
- ☐ mehrere Mädchen
- ☐ Buben und Mädchen

32. Was meinst du, wie viele Schüler in deiner Gruppe werden sekkert? (Zähle dich selbst mit, wenn du sekkert wirst)

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ ein paar
- ☐ viele
- ☐ alle

33. Was meinst du, wie viele machen beim Sekkieren in der Nachmittagsbetreuung mit? (Zähle dich selbst mit, wenn du sekkert wirst)

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ ein paar
- ☐ viele
- ☐ alle

34. Gibt es Schüler vor denen du dich in der Nachmittagsbetreuung fürchtest, weil sie dir immer etwas tun?

- ☐ nein
- ☐ ja, einen
- ☐ ja, mehrere

Danke für deine Mitarbeit!

Curriculum Vitae

Persönliche Angaben

Name: Katharina Pergler
Geburtsdatum: 23. Februar 1982
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung:

1988 – 1992	Volksschule Herzgasse	1100 Wien
1992 – 2000	Naturwissenschaftliches Realgymnasium	1100 Wien
seit 2000	Psychologiestudium an der Universität Wien	1010 Wien

Berufserfahrung:

Seit 01/2010	Konzept & Mehr Geringfügig beschäftigt	1100 Wien
07 - 08/2008	Wiener Gebietskrankenkasse Ferialpraktikum in der Personalentwicklung	1100 Wien
10/2007 – 02/2008	Österreichisches Rotes Kreuz 6-Wochen-Pflichtpraktikum in der Personalentwicklung	1040 Wien
09/2007	Wiener Gebietskrankenkasse Ferialpraktikum in der Personalentwicklung	1100 Wien
01/2007 – 06/2007	Österreichisches Rotes Kreuz Freiwillige Mitarbeit in der Personalentwicklung	1040 Wien
07 – 08/2006	Wiener Gebietskrankenkasse Ferialpraktikum in der Personalentwicklung	1100 Wien
07/2005	Wiener Gebietskrankenkasse Ferialpraktikum in der Personalentwicklung	1100 Wien

EDV-Kenntnisse:

Gute Kenntnisse in MS-Office, SPSS, AMOS

Sprachen:

Deutsch: Sehr gute Kenntnisse in Wort und Schrift (Muttersprache)
Englisch: Gute Kenntnisse in Wort und Schrift
Französisch: Schulkenntnisse