



**universität
wien**

DIPLOMARBEIT

**Gewaltprävention in der Schule: Eine Studie zum
hostile attribution bias bei Mädchen.**

NICOLE KANDELSDORFER

MATRIKELNUMMER: 0101255

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt

Psychologie

Betreuerin

Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

DANKSAGUNG

Vor allem möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium der Psychologie ermöglicht haben. Weiters möchte ich mich bei meinem Freund Ingmar, meiner Familie, meinen Freunden und guten Bekannten bedanken, die mich stets angespornt haben. Besonders möchte ich mich auch bei jenen bedanken, die mir beim Korrekturlesen meiner Diplomarbeit und bei computertechnischen Fragen unterstützt haben.

In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei meiner Betreuerin, Fr. Mag. Dr. Strohmeier für die ausgezeichnete Unterstützung, bedanken. Meine Fragen wurden stets innerhalb von 24 Stunden per E-Mail beantwortet und für persönliche Besprechungen wurde mir ein Termin eingeräumt. Besonders möchte ich an dieser Stelle für ihre wertvollen Ratschläge bedanken, die mir stets weitergeholfen haben.

Zuletzt möchte ich mich bei dem Direktor und den Lehrerinnen und Schülerinnen der Mädchenschule bedanken, welche die Untersuchung möglich gemacht haben, da dies ein schwieriges Unterfangen für mich darstellte. In der Schule wurde ich freundlich aufgenommen und das Interesse der Lehrerinnen an meiner Arbeit hat mir zu weiteren Antrieb verholfen.

Weiters möchte ich mich auch bei allen Studienkollegen bedanken, die ich im Laufe des Studiums kennen lernen durfte, da das gemeinsame Lernen für Prüfungen und das Vorbereiten für Referate eine schöne Zeit für mich gewesen war und gemeinsam vieles leichter gefallen ist.

Zuletzt möchte ich mich bei allen Lehrkräften der Universität Wien bedanken, die mit Enthusiasmus Kenntnisse vermittelt haben, Einblicke in die Praxis boten, mir ein Vorbild waren und mir somit Anregungen boten. Sie waren auch eine Stütze, die Motivation aufzubringen, um das Studium abzuschließen.

DANKESCHÖN AN ALLE

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
I. THEORETISCHER TEIL.....	3
1 AGGRESSION UND BULLYING	3
1.1 Definition von Aggression – Gewalt.....	3
1.2 Formen von Aggression.....	4
1.3 Defintion zu Bullying	6
1.4 Alters- und Geschlechtsunterschiede	8
1.5 Aggressive Mädchen	10
1.6 Die Bedeutung der Schule	12
1.7 Rollen beim Bullying	15
1.8 Identifizierung möglicher Opfer und Täter	18
1.9 Mögliche Erklärungsansätze für Bullying.....	24
1.10 Wie kann Bullying erhoben und kategorisiert werden?	28
2 HOSTILE ATTRIBUTION BIAS.....	32
2.1 Modell der sozialen Informationsverarbeitung	32
2.2 Definition zu Attribution und zum hostile attribution bias	34
2.3 Studien zum hostile attribution bias	36
2.4 Operationalisierung des hostile attribution bias	37
2.5 Emotionen in der Verarbeitung sozialer Informationen	40

INHALTSVERZEICHNIS

3	VERHALTENSSTÖRUNGEN	44
3.1	Definition von Verhaltensstörungen	44
3.2	Modell zur Entwicklung von Verhaltensstörungen	45
3.3	Externalisierende und internalisierende Störungen	46
3.4	Risikoerhöhende Bedingung: Sozioökonomische Hintergrund?	51
4	FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	53
II.	EMPIRISCHER TEIL	57
5	METHODE	57
5.1	Geplante Stichprobe und Untersuchungsdesign	57
5.2	Erhebungsinstrument.....	58
5.2.1	Soziodemografischer Fragebogen.....	59
5.2.2	Aggressionsskalen	59
5.2.3	Vignetten	61
5.3	Untersuchungsdurchführung	64
5.3.1	Stichprobe	64
5.3.2	Durchführung.....	64
5.4	Auswertungsverfahren.....	65
5.5	Deskriptive Beschreibung der Stichprobe	66

INHALTSVERZEICHNIS

6	ERGEBNISSE.....	69
6.1	Aggressionsfragebogen.....	69
6.2	Vignetten	71
6.3	Clusteranalyse	73
6.4	Verwendete inferenzstatische Verfahren.....	75
6.5	Auswertung der Hypothesen	76
7	DISKUSSION.....	85
7.1	Zusammenfassung und Interpretation.....	85
7.2	Diskussion und Kritik.....	89
7.3	Ausblick.....	90
7.4	Zusammenfassung	92
8	LITERATURVERZEICHNIS.....	94
9	ABBIDLUNGSVERZEICHNIS	101
10	TABELLENVERZEICHNIS	102
11	ANHANG	103
12	ERKLÄRUNG	118
13	LEBENS LAUF	119

EINLEITUNG

Die Schule stellt einen Ort dar, an dem Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit, wenn nicht sogar die meiste Zeit des Tages verbringen (Scheithauer, Hayer, & Petermann, 2003, S. 89-90). Fast alle Schüler erfahren in der Schule körperliche Übergriffe, Hänseleien, Beleidigungen, Ausschluss aus Gruppen und ähnliche feindselige Verhaltensweisen. Bullying spiegelt ein Stück der alltäglichen Schulrealität wieder (Scheithauer et al., 2003, S. 90).

In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die Forschung mit der feindseligen Attribuierung, dem sogenannten *hostile attribution bias*. Bei diesem handelt es sich um eine latente Dimension, wobei sich Personen hinsichtlich der Ausprägungen unterscheiden. Personen, die einen hostile attribution bias aufweisen, tendieren dazu, anderen in uneindeutigen sozialen Situationen feindselige Absichten zu unterstellen. Eine uneindeutige soziale Situation kann als mehrdeutige Konstellation beschrieben werden, wo die Absichten von einer oder mehreren anderen Personen nicht klar erkennbar sind. Castro, Veenman, Koops, Bosch und Moshouwer (2002) konnten in einer Metaanalyse nachweisen, dass der hostile attribution bias mit aggressivem Verhalten einhergeht. Die Verbindung zwischen hostile attribution bias und aggressivem Verhalten mag für Mädchen weniger ausgeprägt sein, denn in den wenigen Studien, in sowohl Mädchen als auch Jungen einbezogen wurden, fielen diese Zusammenhänge wesentlich geringer aus als in jenen Untersuchungen, an denen nur Jungen beteiligt waren.

Castro (2005) macht darauf aufmerksam, dass seine Studien nur männliche Jugendliche berücksichtigten. Die Gründe für diese Einschränkung waren praktischer Natur und nicht, weil er vermutete, dass bei Mädchen weniger aggressives Verhalten zu finden sei. Er weist darauf hin, dass Untersuchungen an Mädchen über aggressives Verhalten und Informationsverarbeitung wichtig seien. Auch Möller (2006, S. 42) stellt fest, dass dahingehende Studien größtenteils an Buben durchgeführt worden sind.

THEORETISCHER TEIL

AGGRESSION UND BULLYING

Die vorliegende Arbeit mit ihrer Untersuchung an Mädchen kann somit als Beitrag verstanden werden, um diese Lücke zu schließen. Publierte Arbeiten mit dem Schwerpunkt hostile attribution bias ausschließlich bei Mädchen sind nicht bekannt. Es wird hier u.a. untersucht, ob sich die Prävalenzraten der vorliegenden Stichprobe mit jenen aus koedukativen Schulen unterscheiden. Storch und Masia-Warner (2004) beobachteten, dass das Aggressionsniveau in reinen Mädchenschulen dem Niveau an gemischten Schulen ähnlich ist.

In der vorliegenden Arbeit soll auch der Frage nachgegangen werden, ob aggressive Schülerinnen einen hostile attribution bias aufweisen. Operationalisiert wird der hostile attribution bias mittels Vignetten, welche uneindeutige soziale Situationen beschreiben.

Ein wichtiger Aspekt stellt die Kategorisierung der Mädchenstichprobe in Täter, Täter-Opfer, Opfer und Unbeteiligten dar. Es soll untersucht werden, ob aggressive Schülerinnen (Täter und Täter-Opfer) höhere Ausprägungen hinsichtlich des hostile attribution bias zeigen. Weiters liegt die Vermutung nahe, dass sich die Ausprägungen hinsichtlich des hostile attribution bias in Abhängigkeit von den vier Aggressionstypen unterscheiden. Zudem sollen Zusammenhänge zwischen aggressiven Mädchen, Opfern und Unbeteiligten hinsichtlich internalisierenden (nach innen gerichteten) und externalisierenden (nach außen gerichteten) Störungen erforscht werden.

Die Aufmerksamkeit wird auch auf den sozioökonomischen Hintergrund gerichtet, da in der Literatur dahingehend ein Zusammenhang beschrieben wird. Auch die potenzielle Störvariable Alter wird in der Untersuchung berücksichtigt.

Es soll außerdem die Relevanz von Gewaltprävention beleuchtet werden, da die Forderungen nach Programmen nicht erst dann „laut“ werden sollten, wenn über schockierende Amokläufe berichtet wird.

Anmerkung zur vorliegenden Arbeit: Im Sinne einer gender-neutralen Ausdrucksweise sind mit „Schülern“, „Tätern“, „Täter-Opfern“, „Opfern“ sowie „Unbeteiligten“ stets beide Geschlechter gemeint.

I. THEORETISCHER TEIL

1 AGGRESSION UND BULLYING

Im folgenden Kapitel erfolgt zunächst eine ausführliche Begriffsdefinition der Begriffe Aggression und Gewalt. Danach werden die Formen der Aggression beschrieben, da diese die Grundlage der Untersuchung bilden. Sodann erfolgt die Begriffsbestimmung von Bullying. Im Anschluss werden die Auswirkungen von Alter und Geschlecht auf aggressives Verhalten dargestellt. Weiters wird das Augenmerk auf Aggressionen bei Mädchen gelegt und die Bedeutung der Schule erläutert. In weiterer Folge werden die Rollen im Bullyingprozess aufgezeigt und ein Leitfaden zur Identifizierung von möglichen Gewaltopfern und Tätern vorgestellt. Ferner werden Erklärungsmodelle beschrieben, wie es überhaupt zu Bullying kommen kann. Es werden Methoden zur Erhebung von Bullying und zur Kategorisierung der Stichprobe in Täter, Täter-Opfer, Opfer und Unbeteiligte dargelegt.

1.1 DEFINITION VON AGGRESSION – GEWALT

Terminologische Unklarheiten zeigen sich bei der Verwendung des Begriffspaares „Aggression und Gewalt“. Umgangssprachlich wird kaum zwischen diesen differenziert. Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch gibt es verschiedene Sichtweisen. Beispielsweise wird Gewalt als eine Erscheinungsform von Aggression verstanden (Merten, 1999, S. 20).

Nolting (1993, zitiert nach Merten, 1999, S. 21) differenziert zwischen Aggression und Gewalt insofern, als er zunächst die Gemeinsamkeit, zielgerichtetes Schädigen und Beinträchtigen, hervorhebt, dann aber Gewalt als schwere, insbesondere körperliche Aggression und damit als Unterform von Aggression, konkretisiert.

Groebl und Gleich (1993 zitiert nach Merten, 1999, S. 20) verwenden die Begriffe weitgehend bedeutungsgleich, wobei der Ausdruck „Gewalt“ für „schwere Aggression“ benutzt wird.

Manche Autoren verwenden Aggression und Gewalt synonym. Nach Atria, Spiel und Strohmeier (2005) „umfassen die Begriffe Gewalt und Aggression eine Fülle von Verhaltensweisen, die eine andere Person oder Personengruppe schädigen bzw. die mit dem Ziel ausgeübt werden, einer anderen Person oder Personengruppe zu schaden.“

1.2 FORMEN VON AGGRESSION

Aggressives Verhalten äußert sich in unterschiedlichsten Formen (Scheithauer et al., 2003, S. 28). Dieses Konzept schlägt vor, aggressives Verhalten in prototypische und unprototypische Ausdrucksformen zu unterteilen.

Prototypischen Formen aggressiven Verhaltens sind Verhaltensweisen, wie zum Beispiel jemanden schlagen, treten, kneifen, beißen oder ähnliches (Scheithauer, 2003, S. 119). Nach Scheithauer (2003, S. 22) können prototypische Formen der Aggression körperliche oder verbale Ausdrucksweisen annehmen. Körperliche bzw. physisch-aggressiven Handlungen sind auch als offene Aggression bekannt (Scheithauer, 2003, S. 124). Man spricht von prototypischen Ausdrucksformen, da sie am ehesten mit Aggressionen assoziiert werden (Scheithauer, 2003, S. 119). Für indirekte, relationale, soziale und psychische Aggression wurde der Begriff „unprototypisch“ gewählt, da es sich um Verhaltensweisen handelt, die bisher nicht in dem Maße mit Aggression assoziiert wurden. Diese unprototypischen Formen aggressiven Verhaltens haben zwar grundlegende Gemeinsamkeiten, weisen aber auch eigenständige Merkmale auf (Scheithauer, 2003, S. 119).

Es folgt eine nähere Beschreibung der unprototypische Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens.

Indirekte Aggression

Indirekte Aggression wird als mittelbare Schädigung verstanden, diese erfolgt ohne direkte Konfrontation mit dem Opfer. Unter direkter Aggression versteht man die unmittelbare, personale Aggression, wie zum Beispiel jemanden prügeln, anschreien, blamieren und ähnliche Verhaltensweisen (Scheithauer et al., 2003, S. 29).

Relationale Aggression

In den letzten Jahren gewann zunehmend diese Form des aggressiven Verhaltens an Forschungsinteresse. Crick und Grotpeter (1995) definieren relationale Aggression als ein Verhalten, das die Beziehung einer Person zu Gleichaltrigen oder die Gefühle der sozialen Zugehörigkeit und Akzeptanz schädigt. Diese Definition beinhaltet auch die bloße Androhung einer solchen Schädigung; es geht darum, dass soziale Beziehungen genutzt werden, um einem anderen Kind zu schaden. Auf der Verhaltensebene äußert sich das beispielsweise durch das Verbreiten von Gerüchten oder einfaches Ignorieren. Relational aggressive Verhaltensweisen können indirekt sein, zum Beispiel durch Ignorieren oder Klatsch. Viele relationale Aggressionen sind aber direkt, zum Beispiel wenn gedroht wird, man würde nicht der Freund oder die Freundin eines gleichaltrigen Kindes sein wollen, solange es nicht tut, was man sagt oder wenn ein Kind in Gegenwart von Freunden gedemütigt wird (Werner, Bigbee & Crick, 1999).

Soziale Aggression

Soziale Aggression wird definiert als die Manipulation der Akzeptanz in der Gruppe durch Diffamierung, Ächtung oder Entfremdung (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariépy, 1989). Galen und Underwood (1997) erweitern diese Definition. Demnach ist soziale Aggression darauf ausgerichtet, entweder das Selbstwertgefühl oder den sozialen Status einer Person oder beides zu schädigen. Soziale Aggression kann direkte Formen, wie negative Gesichtsausdrücke oder Körperbewegungen und verbale Zurückweisung annehmen, aber auch indirekte Formen, wie zum Beispiel das Verbreiten von Gerüchten oder sozialer Ausschluss.

Psychische Aggression

Häufig wird psychische Aggression von physischer Aggression unterschieden (Mohr, 2000, S. 4). Nach Scheithauer (2003, S. 123) umfassen psychische Aggressionen nicht-physische Aggressionen wie Beleidigungen, Beschimpfungen, Diskriminierungen, Einschüchterungen, Bedrohungen, Demütigungen und Verspottungen und somit auch verbal-aggressive und relational-aggressive Verhaltensweisen. Psychische Aggressoren verfolgen das Ziel, primär psychischen Schaden anzurichten.

In Studien wurde untersucht, ob es sich bei den unprototypischen Formen der Aggression wirklich um Aggression handelt (Scheithauer, 2003, S. 123).

Es wurde beobachtet, dass die Mehrzahl der befragten Kinder relational und sozial aggressive Verhaltensweisen als negativ, feindselig und andere Personen verletzend einschätzen. Diese Verhaltensweisen werden mit Wut und Ärger assoziiert und genauso wie körperliche Aggression negativ eingeschätzt (Galen et al., 1997). Es handelt sich demnach um Verhaltensweisen, die ausgeführt werden, wenn sich eine Person über eine andere Person ärgert. Es liegt somit, wie bei prototypischen Aggressionsformen, eine Schädigungsabsicht vor (Scheithauer, 2003, S. 123).

1.3 DEFINITION ZU BULLYING

In der vorliegenden Arbeit wird die Aggression in einen bestimmten Kontext, nämlich Aggression in der Schule, beschrieben. Es erscheint schwierig, einen geläufigen deutschen Begriff zu finden, der dies treffend und umfassend kennzeichnen kann. Im englischsprachigen Raum fasst man dieses Phänomen unter dem Begriff „Bullying“ oder „Peer victimization“ zusammen (Mohr, 2000, S. 4).

Man spricht von Bullying, sobald ein Kind wiederholt und über einen längeren Zeitraum viktimisiert wird. Dies kann durch Körperkontakt (schlagen, stoßen, treten, kneifen, festhalten), mit Worten (drohen, schimpfen, spotten, hänseln,

beschimpfen) aber auch ohne Worte (Fratzenscheiden, schmutzige Gesten, Ausschluss aus der Gruppe) erfolgen. Weiters muss bei der Bezeichnung Bullying ein Machtungleichgewicht zwischen den Beteiligten vorhanden sein (Olweus, 1996).

Nach Olweus (2009) liegt natürlich auch beim Mobben ein asymmetrisches Kräfteverhältnis vor. Der Schüler, der negativen Handlungen ausgesetzt ist, habe Mühe, sich selbst zu verteidigen und sei in einer bestimmten Art und Weise hilflos gegenüber dem Täter. Das in Wirklichkeit vorhandene und/oder wahrgenommene Ungleichgewicht könne auf verschiedenste Weise zustande kommen. Das Opfer könne tatsächlich körperlich schwächer sein oder sich selbst als körperlich oder geistig schwächer einschätzen. Dieses Ungleichgewicht dürfte auch durch eine ungleiche Anzahl von Beteiligten zustande kommen, beispielsweise wenn mehrere eine Bande gegen ein einziges Opfer bilden. Eine andere Art des Ungleichgewichts sei vorhanden, wenn die Quelle der negativen Handlungen schwierig zu identifizieren sei. Dies geschehe beispielsweise durch Ausschluss aus einer Gruppe, bei herabsetzenden Äußerungen oder wenn an das Opfer anonyme und boshafte Mitteilungen geschickt werden. Deshalb wird nicht von mobben gesprochen, wenn es zwischen zwei Schülern, die körperlich und geistig etwa gleich stark sind, einen Konflikt oder eine aggressive Auseinandersetzung gibt. Mobbing wird synonym zum Begriff Bullying verwendet.

Da es keine völlig exakte Übersetzung des Begriffs Bullying gibt, wird z.B. in der Schweiz oft von „Schikanieren“ und „Plagen“ gesprochen.

Nach Schäfer (1996) ist Schikanieren ein Phänomen, das in sozialen Gruppen vor allem dann vorkommt, wenn klare hierarchische Strukturen und Kontrolle in eingeschränkter Form zusammentreffen. Es bezeichnet den systematischen und wiederholten Missbrauch physischer oder psychischer Positionsmacht.

In Österreich ist vor allem der umgangssprachliche Begriff „Sekkieren“ üblich. (Schäfer, 2001).

1.4 ALTERS- UND GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE

Bullying folgt einem typischen Altersverlauf, wobei man die höchsten Prävalenzraten bei Schülern mit ca. 12 Jahren findet.¹

Generell nimmt aggressives Verhalten im Verlauf der Kindheit ab. Diese Abnahme ist eine Folge des Sozialisationsprozesses. Beispielsweise müssen Kinder lernen, dass man nach einem bestimmten Objekt fragt und es einem anderen Kind nicht einfach aus den Händen reißen soll. Wenn ein Kind keine Möglichkeit hat, dies zu lernen, ist die Gefahr größer, dass es in den Verhaltensweisen verharrt. Deshalb besteht Handlungsbedarf; aggressiven Kindern muss die Gelegenheit geboten werden, aus ihren verstrickten aggressiven Verhaltensmustern auszusteigen. Im Hinblick auf die gravierenden Spätfolgen sollte man Tätern, Täter-Opfern und Opfern in einem frühen Stadium bei Seite stehen (Alsaker, 2003, S. 175-179).

In Studien wurde ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und hostile attribution bias beobachtet (Crick & Dodge, 1996). Nach Olthof (1980, zitiert nach Castro et al., 2002) wäre es nahe liegend, dass Kinder erst ein bestimmtes Alter erreichen müssen, bis sie verstünden, dass ihnen auch jemand Schaden zufügen kann, ohne dass diejenige Person die Absicht dazu hat. Es wurde darauf hingewiesen, dass sich dieses Verständnis bei aggressiven Kindern langsamer entwickelt. Die späte Entwicklung dieses Verständnisses verursache in einer bestimmten Altersspanne eine höhere Ausprägung des hostile attribution bias, da nicht-aggressive Kinder dieses Verständnis im Gegensatz zu aggressiven Kindern bereits entwickelt haben (Crick et al., 1996). In einer anderen Studie konnte aber gegenteiliges beobachtet werden, denn auch bei Jugendlichen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen hostile attribution bias und aggressivem Verhalten (VanOostrum & Horvath, 1997).

Nach Popp (2000) sind geschlechtsspezifische Sozialisations- und Interaktionsprozesse im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen noch nicht gründlich genug erforscht worden.

¹ http://www.praeventionskongress.at/archiv/pk_01/medien/vortraege/vortrag_strohmeier.pdf

Die größten Geschlechtsunterschiede beobachtet man hinsichtlich der physischen, offenen Aggression. Bei strafrechtlich relevanten Gewaltdelikten (beispielsweise Mord und Totschlag) überwiegen männliche Personen sehr deutlich. Jungen, beziehungsweise Männer, erfahren zudem häufiger physische Aggression als Frauen. Ausnahmen stellen dabei allerdings sexuell motivierte Aggressionen bzw. Gewalttaten dar, bei denen deutlich der Anteil weiblicher Opfer überwiegt (Scheithauer et al., 2003, S. 45).

Empirische Belege zeigen, dass Jungen durch Männlichkeitsideale, wie „Kräfte messen“, nicht feige, sondern „cool“ sein zu wollen, dazu veranlasst werden, aggressiv aufzutreten (Würtz, Hamm, Willems & Eckert, 1996 zitiert nach Popp, 2009). Eine Studie von Whiting und Edwards (1973), zeigt dies in sieben verschiedenen Kulturkreisen. Es konnten deutliche Geschlechtsunterschiede dahingehend beobachtet werden, als sich Buben insgesamt aggressiver verhalten. In allen Kategorien aggressiven und aggressionsnahen Verhaltens, wie zum Beispiel Tobspiele, physischen Übergriffen weisen Jungen stärkere Ausprägungen als Mädchen. Die Ergebnisse können als Repräsentation männlicher Rollenannahmen interpretiert werden.

Wenn nun physische Aggression „Männersache“ ist, könnten Verhaltensweisen, die darin bestehen, Männlichkeit zu bestätigen oder auch abzuwerten „Frauensache“ sein. Vorstellbar wäre, dass es Mädchen gibt, die körperlich starke, aggressive Buben interessant finden und damit die männliche Geschlechtsrolle anerkennen und aufwerten. Jungen die diesem „Ideal“ nicht entsprechen, würden demnach ignoriert oder verachtet werden. Umgekehrt ist es auch denkbar, dass aggressive Handlungen negativ bewertet werden. Jungen, die kein „Machoverhalten“ zeigen und Schwächen zugeben können, wären demnach bei Mädchen besonders gefragt. Reziproke Geschlechtsrollenerwartungen könnten sich aber auch im Kontext „weiblicher“ Hilflosigkeit und „männlicher“ Stärke aufbauen und verfestigen. Es ist denkbar, dass Mädchen die Erfahrung machen, dass Passivität, Hilflosigkeit und Tränen ihren männlichen Mitschülern gefallen. Ebenso lernen Jungen, dass sie sich bei Mädchen beliebt machen, wenn sie sich als stark erweisen und in der Lage sind, sie zu beschützen. Falls sich derartige

Strukturen empirisch belegen lassen, stellen geschlechtsspezifische Interaktionsprozesse die Basis für gewalttätige Handlungen in der Schule dar. In diesem Fall wäre Gewalt das Produkt dieses Interaktionsverhältnisses und die Forschungen würden die Sichtweise der primär männlichen Täter modifizieren bzw. neu bewerten (Popp, 2009).

Schäfer (1996) beobachtete einen weiteren deutlichen Geschlechtsunterschied, demnach werden 85-90% der Schüler ausschließlich von Buben viktimisiert. Mädchen werden sowohl von Buben als auch von Mädchen schikaniert.

Ein wichtiger Forschungsbetrag stammt von Crick et al. (1995). Sie postulieren, dass sich beide Geschlechter annähernd gleich aggressiv verhalten. Dies könne beobachtet werden, wenn man im Rahmen von Aggressionen nicht nur offene, physisch-aggressive Handlungen, sondern auch verdeckte, indirekte und relationale Verhaltensweisen untersucht.

1.5 AGGRESSIVE MÄDCHEN

Mädchen in der mittleren Kindheit bilden bevorzugt kleinere, vorzugsweise dyadische Beziehungen. Das Spielverhalten von Mädchen basiert vorwiegend auf Kooperation. Sie teilen und bewahren eher Geheimnisse und teilen Intimitäten. Mädchen zeigen intensive Freundschaftsbeziehungen, wobei Widersprüche meist indirekt geäußert werden (Thorne, 1986 zitiert nach Scheithauer et al., 2003. S. 96).

Mädchen scheinen im Schulalltag keineswegs so friedlich zu sein, wie es den meisten empirischen Untersuchungen zufolge den Anschein hat. Lehrkräfte berichten, dass Mädchen bevorzugt „hinterlistig“, „gemein“, „heimtückisch“ „abwertend“ und auf subtile Weise in verbalen Äußerungen verletzend agieren. Weiters berichten Lehrer, dass sie andere „verpetzen“ und bei Lehrenden „anschwärzen“ (Popp, 2009).

Um Mädchen hinsichtlich des Phänomen Bullying erforschen zu können, benötigt man einen Zugang, der sich nicht nur auf die physischen Formen der Aggression

beschränkt, da Mädchen vor allem an verbalen, psychischen und sozialen Attacken beteiligt sind (Popp, 2009).

So wies Olweus (2002) darauf hin, dass Mädchen oftmals raffiniertere und verdeckte Schikanen, wie üble Nachrede und die Verbreitung von Gerüchten benutzen. Mädchen seien auch oft Drahtzieher bei Intrigen in Freundschaftsbeziehungen, wie z.B. einem Mädchen „die beste Freundin wegzunehmen“. Physische Aggression ist wiederum unter Jungen üblicher. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang aber, dass auch Jungen am häufigsten unprototypische Formen aggressiven Verhaltens verwenden. Der Autor betont, dass Bullying unter Mädchen Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Beachtet werden sollte, dass Bullying bei Mädchen schwer aufzudecken ist (S. 30-31).

Wenn von Bullying unter Mädchen die Rede ist, spielt die relationale Aggression eine zentrale Rolle. Crick et al. (1995) beobachteten, dass Mädchen mehr relational aggressive Verhaltensweisen zeigen als Buben. Relationale aggressive Verhaltensweisen können zu Anpassungsproblemen führen. Es konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass relational aggressive Kinder im Vergleich zu nicht-relational aggressiven Kindern in einem höheren Ausmaß von Gleichaltrigen abgelehnt werden. Weiters berichten relational-aggressive Mädchen über ein höheres Ausmaß an Einsamkeit, Depression und Isolation.

Owens, Shute und Slee (2000) beleuchten in ihrer qualitativen Studie relationale Formen aggressiven Verhaltens. Die Mädchen nannten Verhaltensweisen, wie

- Ausschluss eines Mädchens aus der Gruppe über einen Zeitraum von mehr als drei Halbjahren, bis es vollkommen isoliert war,
- Geben von gemeinen Spitznamen
- anonyme Telefonanrufe oder Briefe
- Verfassen von Botschaften auf den Schultischen
- körperliche Ausgrenzungen, wie beispielsweise, das „sich im Kreis aufbauen“, „Zusammenstecken von Köpfen“, „sich leise von einer Party erzählen“, kichern, etc.

Nach Christina (2001, zitiert nach Scheithauer, 2003, S. 128) spielt relationale Aggression eine besondere Rolle innerhalb der normativen sozialen Entwicklung von Mädchen. Es wird angenommen, dass es Mädchen mit Hilfe der relationalen Aggression gelingt, Beziehungen zu den Gleichaltrigen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Relationale Aggression ist einerseits ein Prädiktor für Zurückweisungen durch Gleichaltrige, andererseits aber auch für freundschaftliche Beziehungen zu anderen Mädchen. Handlungen wie „über Dritte Lästern“ (gossip), treten in der Regel im Rahmen von Freundschaftsbeziehungen auf, Ausschluss einer dritten Person erfolgt oftmals, um eine andere Freundschaft zu stärken. Lästern über Dritte erweist sich als Prädiktor für Akzeptanz unter Gleichaltrigen sowie intensive Freundschaften. Man unterscheidet somit zwischen positiven und negativen Formen des Lästerns.

Nach Scheithauer (2003, S. 128) scheinen unprototypische Aggressionsformen für die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, insbesondere für Mädchen eine wichtige Rolle zu spielen.

1.6 DIE BEDEUTUNG DER SCHULE

Die Familie, die Peer-Gruppe und die Schule können Ressourcen, aber auch Belastungen darstellen, welche für die seelische Gesundheit von hoher Relevanz sind. Die Schule ist für die Entwicklung eines Menschen von großer Bedeutung (Mohr, 2000, S. 60-62). Nach Pekrun (1983, zitiert nach Scheithauer et al., 2003, S. 89) verkörpert die Schule eine Sozialisationsinstanz, die neben der kognitiven Entwicklung auch die gesamte Persönlichkeit der Schüler beeinflusst und herausbilden soll.

Nahezu alle Schüler haben in ihrer Schullaufbahn Erfahrungen mit prototypischen und unprototypischen Formen aggressiven Verhaltens gemacht. Schüler sind mit dem zum Schulalltag dazugehörenden Problem des Bullying vertraut (Scheithauer et al., 2003, S. 90).

Studien analysierten, ob bestimmte strukturelle Faktoren im schulischen Umfeld Bullying begünstigen. Zu diesen Faktoren zählen beispielsweise die Gestaltung der Schulhöfe und anderer Orte, an denen es zu unbeobachteten Übergriffen kommen kann. Bei der Zusammensetzung der Klasse und die Klassengröße handelt es sich auch um relevante strukturelle Faktoren. Weiters ist von Bedeutung, ob und auf welche Weise im Schulumfeld, aber auch im familiären Kontext auf Bullying reagiert wird (Scheithauer et al., 2003, S. 83).

Smith und Shu (2000) führten eine umfangreiche Untersuchung an 2308 Schüler durch: Von den Opfern gaben 65% an, regelmäßig auf dem Schulhof angegriffen zu werden, gefolgt vom Klassenraum (61%) und Korridoren oder Gängen (37%). Laut Angaben der Opfer waren Toiletten (11%), Umkleieräume (10%), Aufenthaltsräume (9%), die Turnhalle (6%) oder Plätze hinter dem Schulgebäude (5%) kritische Örtlichkeiten. Oft wird behauptet, dass Bullying vor allem auf dem Schulweg stattfindet, mehr als in der Schule selbst. Die Schule ist aber zweifellos jener Ort, an dem es am häufigsten zu Bullying kommt. Schüler berichten, dass sie erheblich weniger Hilfe erhalten, wenn das Bullying auf dem Schulweg stattfand. Es erscheint aus diesem Grund auch angebracht, wirksame Maßnahmen gegen Gewalt auf dem Schulweg zu ergreifen (Olweus, 2002, S. 32).

Spiel und Atria (2002, zitiert nach Scheithauer et al., 2003, S. 84) beobachteten, dass das Ausmaß an Bullying mit steigendem akademischen Grad der jeweils untersuchten Schulen sinkt. Bullying ist am wenigsten an Gymnasien verbreitet, am stärksten hingegen an Sonder- und Hauptschulen sowie berufsbildenden Schulen. Rivers und Soutter (1996) beobachteten in einer englischen Waldorfschule ein relativ niedriges Niveau von Bullying. Dies wird auf die Besonderheit des Schulethos zurückgeführt, da die Basisprinzipien der Waldorfschule, nämlich Gemeinschaftssinn, menschliche Beziehungen, Humanität,

Wärme, Vermittlung moralischer Werte in der Folge multiple Wirkungen erzielen können, die unter anderem nicht mit aggressivem Verhalten kompatibel sind.

Weit verbreitet ist auch die Annahme, dass in Mädchenschulen weniger Gewalt vorzufinden sei. Storch et al. (2004) untersuchten dazu die relationale und physische Aggression an einer Mittelschule für Mädchen. Die Autoren weisen darauf hin, dass ihnen keine speziellen und publizierten Mädchenuntersuchungen im Zusammenhang mit Bullying bekannt seien. Jedenfalls konnte gezeigt werden, dass das Aggressionsniveau in dieser untersuchten Mädchenschule dem Niveau einer gemischten Schule ähnlich ist.

Auch hinsichtlich der häufig geäußerten Einschätzung, dass in städtischen Schulen mehr Bullying stattfindet als in ländlichen, gibt es keine Belege (Tillmann, 2009). Oft wird berichtet, dass die Probleme in großen Schulen und in großen Klassen größer seien. Olweus (2002, S. 34). Es wurden hierzu Untersuchungen in Norwegen durchgeführt, die Analysen in zwischen mehr als 700 Schulen mit mehreren tausend Klassen anstellten. Diese Untersuchung belegt, dass es jedoch keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Grad der Gewaltprobleme (dies ist der Prozentsatz der Schülern und Schülerinnen, die andere Schüler viktimisieren oder selbst viktimisiert wurden) und der Schul- oder durchschnittlichen Klassengröße gibt. Aufgrund dieser Untersuchung kann man folgern, dass die Größe der Klasse oder der Schule für die relative Häufigkeit oder Ausmaß des Gewaltproblems von sekundärer Bedeutung ist.

Trotzdem stellt sich die Frage, ob die absolute Zahl der Schülern, die andere Schüler viktimisieren oder selbst viktimisiert werden, im Durchschnitt in großen Schulen und in großen Klassen höher ist. Olweus (2002, S. 35-36) postuliert, dass es in kleinen Schulen oder in kleinen Klassen etwas leichter wäre, etwas gegen die Probleme zu tun. Kinder aus kleineren Klassen berichten hier von einer stärkeren Unterstützung durch die Lehrer und von intensivieren Peer-Beziehungen (Boyesen & Bru, 1999).

Die Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen gegenüber dem Gewaltproblem und ihr Verhalten in Situationen mit Gewalttätigkeit ist von großer Bedeutung für das Ausmaß an Bullying (Olweus, 2002, S. 36). Strohmeier (2007) weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit und die Bekämpfung von Aggressionen in Österreich derzeit in der Verantwortung der Lehrkräfte liege. In Österreich erhalten diese leider kein ausreichendes Unterstützungssystem, da keine Präventions- und Interventionsstrategien auf nationaler Ebene existieren, obwohl dies bereits in vielen europäischen Ländern vorhanden ist. Atria et al. (2005) legen nahe, dass diesbezüglich der Austausch von Wissen und Erfahrungen auf internationaler (und auch nationaler) Ebene notwendig ist.

1.7 ROLLEN BEIM BULLYING

In der Fachliteratur unterscheidet man zur Beschreibung von Bullying unter Schülern, einerseits zwischen Opfern (Victims) und andererseits Tätern (Bullies); darüber hinaus existiert auch die Mischgruppe der Täter-Opfer (Bully-Victims) (Scheithauer et al., 2003, S. 26).

Die Täter, Täter-Opfer und Opfer sind direkt am Bullyinggeschehen beteiligt, es gibt aber auch die große Gruppe der Unbeteiligten, welche indirekt involviert sind.

Opfer nehmen durch aggressive Angriffe von Seiten eines oder mehrer Mitschüler Schaden. Die Attacken der Täter und die häufig hinzukommende Ablehnung der anderen Mitschüler verändern vorhandene Wesenszüge von Schüchternheit oder der Unfähigkeit sich zu wehren, zu einem wachsenden Gefühl der eigenen Wertlosigkeit, vermehrter sozialer Angst und erhöhter Einsamkeit. Für diese Kinder ist das Grundrecht auf freie körperliche und seelische Entfaltung langfristig eingeschränkt (Schäfer & Frey, 1999).

Täter zeigen aggressives Verhalten und schädigen absichtlich andere Personen (Schäfer & Frey, 1999).

Die Gruppe der Unbeteiligten (Bystander) wird möglicherweise leicht übersehen. Unbeteiligte besitzen einen Einfluss auf die Täter-Opfer-Interaktion, sowohl im negativen als auch im positiven Sinn. Beim Beobachten aggressiver Auseinandersetzungen reagieren diese in ähnlicher Weise mit physiologischer Erregung wie die Opfer (Schäfer & Frey, 1999).

Besondere Bedeutung kommt den Täter-Opfern (Bully/Victims) zu, das sind jene, die sowohl andere Kinder viktimisieren als auch selbst viktimisiert werden. Diese sind von den Tätern (Bullies) und Opfern (Victims) zu unterscheiden (Scheithauer et al., 2003, S. 26). Nach Andreou (2000) unterscheiden sich Täter-Opfer von den anderen Schülern hinsichtlich risikoerhöhender Bedingungen und psychosozialer Belastungen.

Man kann innerhalb der Opfer zwischen einerseits passiven und andererseits herausfordernden oder provozierenden Opfern differenzieren. Bei passiven Opfern handelt es sich um jüngere, schwächere, unsichere, einsame und sensible Schüler mit niedrigem Selbstwertgefühl. Sie werden häufiger viktimisiert als jene Kinder mit provozierendem Verhalten (Olweus, 1994).

Herausfordernde oder provozierende Opfer zeigen eine Mischung von ängstlichen und aggressiven Reaktionsmustern in verschiedener Ausprägung. Das Täter-Opfer-Problem ist bei einem provozierenden Opfer häufig dadurch gekennzeichnet, dass viele Schüler, bisweilen sogar die ganze Klasse, an der Viktimisierung beteiligt sein kann. Des Weiterem handelt es sich beim herausfordernden oder provozierenden Opfer in der Regel um Jungen (Olweus, 2002, S. 64).

Björkqvist, Ekma und Lagerspetz (1982) untersuchten 45 vierzehn- bis sechzehnjährige Täter und Opfer, die über Peer-Ratings identifiziert wurden.

Es zeigte sich, dass sich männliche sowie weibliche Opfer im Vergleich zu den Täterpersonen und den Kontrollpersonen als weniger intelligent, weniger dominant, weniger impulsiv und weniger attraktiv, aber als deutlich depressiver sehen. Die Tatsache, dass sich Opfer als weniger intelligent als andere wahrnehmen, sollte nach Ansicht der Autoren eher als mangelndes Selbstvertrauen gewertet werden. Täter beschreiben sich selbst als dominanter und impulsiver als Opfer und Kontrollpersonen. Sie messen Dominanz einen hohen positiven Wert bei und nehmen an, dass die soziale Umwelt ein noch höheres Ausmaß an Dominanz von ihnen fordere als sie bereits zeigen. Täter zeigen im Bereich Angst und Depressivität sowie im Bereich soziale Probleme signifikant niedrigere Ausprägungen.

Schäfer (1996) beobachtete, dass Täter bei jenen Schülern, die viktimisiert werden, am wenigsten Mitgefühl zeigen. Opfer weisen am meisten Mitgefühl und Täter-Opfer weisen in dieser Untersuchung durchschnittliche Ausprägungen im Mitgefühl mit Schülern, die schikaniert werden, auf. Aufgrund dieser Studie kann man schlussfolgern, dass, je mehr Schüler andere Klassenkollegen viktimisieren, sie umso weniger Mitgefühl zeigen. Weiters konnte repliziert werden, dass Mädchen mehr Mitgefühl als Buben erkennen lassen. Allerdings muss beachtet werden, dass nicht nur die größere Einfühlsamkeit der Mädchen zugrunde liegt, sondern auch, eher als bei Buben, Antworttendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit anzunehmen sind.

Jungen sind vermutlich eher Täter als Mädchen, es muss aber festgehalten werden, dass dies bei Mädchen schwerer zu entdecken ist. Mädchen verwenden typischerweise weniger offensichtliche, sondern eher hinterlistige Schikanen. Dazu muss man betonen, dass noch relativ wenig über die typischen Merkmale bei weiblichen Täterpersonen bekannt ist (Olweus, 2002, S. 65).

Beobachtet werden konnte, dass Jungen unabhängig vom Alter fast doppelt so häufig Täter wie die Mädchen sind (Hanewinkel & Eichler, 1999).

Schäfer (1996) untersuchte 392 Schüler des 6. und 8. Jahrganges in zwei Gymnasien. Zu den Prävalenzraten konnte errechnet werden, dass 22% der Mädchen und 11% der Buben die Rolle des Opfers einnahmen; wohingegen 9% der Mädchen und 22% der Buben Täter waren. Weiters wurde beobachtet, dass 4% der Mädchen und 6% der Buben Täter-Opfer waren. Anteilmäßig sind in auch in dieser Untersuchung doppelt so viele Jungen wie Mädchen Täter.

Eine an 1594 Jugendlichen von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) durchgeführte Studie ergab, dass sich 14% Täter, 6% Opfer und 8% als Täter-Opfer einschätzten.

In einer neueren Untersuchung von Atria, Strohmeier und Spiel (2007) wird auf die enormen Schwankungen zwischen den einzelnen Klassen hingewiesen. In dieser Untersuchung konnte beobachtet werden, dass 10,2% Opfer und 9,7% Täter waren, wobei Schüler der sechsten bis siebten Schulstufe untersucht worden sind².

1.8 IDENTIFIZIERUNG MÖGLICHER OPFER UND TÄTER

Laut Olweus (2002, S. 60-61) existieren häufig sogar mehrere Anzeichen darauf, dass Schüler viktimisiert werden. Wichtig ist, dass diese Anzeichen ernst genommen werden. In der Regel wird zwischen primären und sekundären Anzeichen unterschieden. Diese Unterscheidung ist sinnvoll, auch wenn sie nicht immer ganz eindeutig ist. Primärzeichen sind unmittelbarer und deutlicher der Täter-Opfer-Situation zuzuordnen. Sekundärzeichen sind zwar ebenfalls oft ein Hinweis auf eine solche Situation, bei diesen ist die Verbindung aber nicht so unmittelbar und so stark wie bei den Primärzeichen. Sofern bei einem Kind nur sekundäre Anzeichen vorliegen, ist eine ausführliche Untersuchung der Situation erforderlich, bevor eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen werden kann.

² http://www.praeventionskongress.at/archiv/pk_01/medien/vortraege/vortrag_strohmeier.pdf

Bei der Beurteilung, wie ernsthaft ein bestimmtes Anzeichen zu gewichten ist, muss man auch die Häufigkeit, mit der dieses Anzeichen auftritt, berücksichtigen.

Opfer zeigen nach Olweus (2002, S. 61-64) zumindest ein oder in der Regel mehrere primäre Anzeichen in der Schule:

- Sie werden wiederholt auf hässliche Weise gehänselt, beschimpft, verhöhnt, lächerlich gemacht, herabgesetzt, eingeschüchtert, entwürdigt, bedroht, herumkommandiert, tyrannisiert und unterdrückt
- Man macht sich über sie lustig und lacht sie in unfreundlicher und herabsetzender Art und Weise aus
- Man schiebt sie beiseite, stößt sie herum, schlägt sie, tritt sie. Die Opfer sind nicht fähig, sich selbst angemessen zu wehren
- Sie werden in „Kämpfe“ und „Streitigkeiten“ hineingezogen, in denen sie fast wehrlos sind
- Ihnen werden Bücher, Geld und andere Gegenstände weggenommen, verstreut oder beschädigt
- Sie haben Prellungen, Verletzungen, Kratzer, Schnitte oder zerrissene Kleidung

Sekundäre Anzeichen in der Schule:

- Sie sind oft allein und ausgeschlossen von der Gruppe in der Pause und beim Essen, sie scheinen keinen einzigen guten Freund oder Freundin in der Klasse zu haben
- Bei Mannschaftsspielen werden sie als letzte ausgewählt
- Sie versuchen, sich in der Pause in der Nähe des Lehrers oder der Lehrerin oder anderer Erwachsener aufzuhalten
- Sie haben Mühe, vor der Klasse zu sprechen und machen einen unsicheren und ängstlichen Eindruck
- Sie scheinen hilflos, deprimiert, unglücklich, den Tränen nahe zu sein
- Es kommt zu einer plötzlichen oder allmählichen Verschlechterung der schulischen Leistungen

Primäre Anzeichen zu Hause:

- Sie kommen aus der Schule mit zerrissenen oder unordentlichen Kleidern und beschädigten Büchern nach Hause
- Sie haben Verletzungen, Prellungen, Kratzer und Schnitte, für die sich anscheinend keine andere Erklärung findet

Sekundäre Anzeichen zu Hause:

- Sie bringen keine Klassenkameraden oder andere Gleichaltrige nach Hause mit und verbringen selten Zeit im Haus oder auf dem Spielplatz
- Sie haben eventuell keinen einzigen guten Freund, mit dem sie ihre Freizeit verbringen, mit denen sie spielen, einkaufen gehen, Sport machen, am Telefon plaudern
- Sie sind selten oder nie zu Parties eingeladen, und ihnen liegt nicht viel daran, selbst Feiern auszurichten, vielleicht weil sie damit rechnen, dass niemand kommen will
- Sie sind ängstlich oder widerwillig, morgens zur Schule zu gehen, haben häufig Kopf- und Magenschmerzen, haben keinen Appetit. Sie bevorzugen einen „unlogischen“ Weg zur und von der Schule
- Sie haben schlechte Träume, schlafen unruhig, weinen unter Umständen im Schlaf
- Sie verlieren die Freude an Schularbeiten und bekommen schlechtere Noten.
- Sie scheinen traurig, deprimiert und unglücklich zu sein oder zeigen unerwartete Stimmungswechsel mit Gereiztheit und plötzlichen Zornausbrüchen
- Es kann sogar vorkommen, dass sie zusätzliches Geld von der Familie fordern oder sogar stehlen, um Täter zu beschwichtigen

Opfer zeigen wahrscheinlich eines oder mehrere der folgenden allgemeinen Merkmale:

- Sie sind oftmals körperlich schwächer als ihre Gleichaltrigen, dies gilt besonders für Jungen
- Sie können „Körperangst“ haben, darunter versteht man, dass sie sich fürchten, verletzt zu werden oder sich selbst zu verletzen, sie sind körperlich untüchtig beim Spielen, Sport und Kämpfen. Sie haben eine schlechtere Körperbeherrschung. Dies gilt ebenfalls vor allem für Jungen
- Sie sind vorsichtig, still, zurückgezogen, empfindsam, passiv untergeordnet und scheu und können leicht in Tränen ausbrechen
- Sie sind ängstlich, unglücklich, unsicher, besorgt, haben ein negatives Selbstbild. In gewisser Weise signalisieren sie anderen, dass sie sich wertlos fühlen und unzulänglich sind
- Sie sind ein leichtes Angriffsziel, sie wehren sich nicht oder nur kaum.
- Sie haben Mühe, sich in einer Gruppe von Altersgenossen durchzusetzen, sowohl körperlich, verbal als auch in anderer Weise
- Sie haben in der Regel oft ein besseres Verhältnis zu Erwachsenen als zu Gleichaltrigen

Die meisten Opfer zeichnen sich durch eines oder mehrere der allgemeinen Merkmale aus, man bezeichnet diese Opfer als passive Opfer. Es existiert noch eine zweite Kategorie von Opfern, die als herausfordernde oder provozierende Opfer beschrieben werden. Diese weisen eine Kombination von ängstlichen und aggressiven Reaktionsmustern in verschiedener Ausprägung auf. Wie das passive Opfer kann das herausfordernde Opfer körperlich schwächer sein als andere Gleichaltrige (bei Jungen) und Körperangst haben. Allgemein ist dieser Typ wahrscheinlich ängstlich, unglücklich, unsicher und besorgt und weist ein negatives Selbstbild auf (Olweus, 2002, S. 64)

Außerdem können herausfordernde Opfer, die vor allem Jungen sind, folgende Eigenschaften aufweisen:

- kampfbereit, hitzköpfig und mit frechen Antworten zur Stelle sein, wenn sie angegriffen oder beleidigt werden
- hyperaktiv, unkonzentriert, rastlos und angriffslustig sein und Spannungen induzieren. Sie können ungeschickt und unreif mit ärgerlichen Angewohnheiten sein
- Unbeliebt auch bei Erwachsenen sein, sogar bei ihren Lehrern
- selbst versuchen, schwächere Schüler zu viktimisieren

Nach Olweus (2002, S. 61, 65) zeigen Täter typischerweise folgende primäre Anzeichen.

- Sie beschimpfen, hänseln, verhöhnen andere (wiederholt) in hässlicher Art und Weise. Sie schüchtern andere ein, machen andere lächerlich, setzen andere Kinder herab, entwürdigen, bedrohen, tyrannisieren, unterdrücken und kommandieren andere Altersgenossen herum
- Sie machen sich über andere lustig in einer unfreundlichen und herabsetzenden Art und Weise
- Sie stoßen, schieben, schlagen und treten andere Schüler
- Sie beginnen Kämpfe und Streitigkeiten
- Sie nehmen das Eigentum anderer Schüler weg, beispielsweise deren Geld oder deren Bücher und beschädigen und verstreuen es
- Sie verletzen, schneiden und kratzen andere Schüler und Schülerinnen oder zerreißen deren Kleidung

Täter können aggressives Verhalten gegenüber vielen Schülern zeigen, üblicherweise suchen sie sich aber schwächere und schutzlose Schüler als Ziel. Viele Täter stiften auch Gefolgsleute an, sodass diese die „schmutzige Arbeit“ tun, während sie sich selbst im Hintergrund halten.

Nach Olweus (2002, S. 65-66) zeigen Täter zusätzlich zu den oben genannten spezifischen Reaktionen und Verhaltensweisen wahrscheinlich eines oder mehrere der folgenden Merkmale:

- Der Täter kann seinen Klassenkollegen und besonders den Opfern an Körperstärke überlegen sein. Die Täter können körperlich erfolgreicher sein als andere, zum Beispiel auf dem Spielfeld, im Sport und bei Kämpfen
- Er oder sie hat ein starkes Bedürfnis, andere Schüler zu unterdrücken, zu beherrschen, sich selbst durch Macht und Drohungen zu bestätigen und sich durchzusetzen. Es wird mit der tatsächlichen oder eingebildeten Überlegenheit über andere Schüler und Schülerinnen angegeben
- Täter sind in der Regel schnell verärgert, hitzköpfig, impulsiv, haben eine niedrige Frustrationstoleranz. Er oder sie haben oft Mühe, sich an Regeln zu halten, sowie Widerstände und Verzögerungen auszuhalten. Täter versuchen oft zu betrügen, um einen Vorteil für sich herauszuschlagen
- Täter leisten häufig Widerstände gegenüber anderen Erwachsenen. Er oder sie ist häufig misstrauisch und launisch auch gegenüber Lehrkräften und Eltern. Täter jagen manchmal auch Erwachsenen Angst ein, dies hängt aber stark vom Alter und von der Körpergröße des jungen Menschen ab. Er oder sie ist in der Regel geschickt darin, sich in schwierigen Situationen herauszureden
- Es wird wenig Mitgefühl mit Schüler und Schülerinnen, die viktimisiert werden, gezeigt
- Sie nicht ängstlich oder unsicher und haben typischerweise ein sehr positives Selbstbild und in der Regel ein durchschnittliches oder überdurchschnittliches Selbstwertgefühl
- Er oder sie beginnt schon relativ früh, sich auf andere Weise gesellschaftsfeindlich zu verhalten, wie z.B. zu stehlen, zu zerstören und sich zu betrinken

- In den Unterklassen der weiterführenden Schulen sind Täter wahrscheinlich weniger beliebt als in der Grundschule
- Die Schulleistungen können in der Grundschule noch das gesamte Spektrum abdecken, während Täter in der Unterstufe einer weiterführenden Schule gewöhnlich, aber nicht unbedingt, schlechtere Noten erhalten und der Schule gegenüber eine negative Einstellung entwickeln

1.9 MÖGLICHE ERKLÄRUNGSANSÄTZE FÜR BULLYING

Ein wichtiger Erklärungsansatz ist der hostile attribution bias. Forschungsergebnisse zur sozialen Informationsverarbeitung zeigen, dass aggressive Kinder eher eine feindselige Interpretation ihrer Umwelt zeigen (Crick & Dodge, 1994). Der hostile attribution bias wird im nächsten Kapitel ausführlich erläutert, da er den zentralen Aspekt der vorliegenden Arbeit darstellt und deshalb detailliert behandelt wird.

Untersuchungen haben ergeben, dass sich sowohl Kinder als auch Erwachsene aggressiver verhalten, wenn sie schon einmal jemand anderen, ein „Vorbild“, bei gewalttätigem Verhalten beobachtet haben. Sobald der Beobachter das Vorbild als positiv empfindet, wird diese Wirkung stärker. Dies kann man auf die Täter-Opfer-Situation übertragen, wobei der Gewalttätige als Rollenvorbild handelt. Jene Schüler, die am meisten durch eine solche Vorbildwirkung beeinflusst werden, sind wahrscheinlich jene, die selbst etwas unsicher und abhängig sind. Diese haben keinen natürlichen Status unter den Gleichaltrigen und möchten sich selbst bestätigen. Für diesen Wirkungszusammenhang wird der Begriff „soziale Ansteckung“ verwendet (Olweus, 2002, S. 51-52).

Ein weiterer Mechanismus ist das Nachlassen der Kontrolle oder der Hemmungen gegenüber aggressiven Tendenzen. Diese Reaktion folgt dem Hauptprinzip, dass, sobald ein Beobachter das Rollenvorbild für aggressives Verhalten belohnt sieht, seine eigenen Hemmungen gegen die eigene Aggressivität geschwächt werden. Umgekehrt setzen negative Folgen für das Vorbild in der Regel hemmende Kräfte im Beobachter frei und verstärken diese. In einer Täter-Opfersituation läuft der Reaktionsmechanismus folgenderweise ab: Das Vorbild wird gewöhnlich mit seinem

Sieg über das Opfer belohnt, außerdem wird es nur in seinem sehr begrenzten Ausmaß mit negativen Folgen für ein solches Verhalten von Seiten der Lehrkräfte, Eltern oder Gleichaltrigen bestraft. Diese Faktoren wirken zusammen, schwächen die Kontrollmechanismen gegen aggressive Tendenzen bei neutralen Beobachtern und können dazu beitragen, dass diese bei Gewalttätigkeiten mitmachen. Daher erscheint es maßgeblich, dass Erwachsene und Gleichaltrige bei sich abspielenden Gewaltsituationen einschreiten und damit in Kenntnis der beschriebenen Reaktionsmechanismen den Ablauf dieses Mechanismus unterbrechen (Olweus, 2002, S. 52).

Das abgeschwächte Gefühl individueller Verantwortlichkeit kann zur Erklärung der Gründe dienen, warum bestimmte Schüler, die normalerweise nett und nicht aggressiv sind, manchmal bei Gewalttaten mitmachen, ohne dabei an Böses zu denken. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass eine einzelne Person das Gefühl ihrer eigenen Verantwortlichkeit für eine negative Handlung, wie Gewalttätigkeit, als erheblich vermindert empfinden kann, wenn mehrere Personen daran teilnehmen. Dies führt dazu, dass die Schuldgefühle geringer werden (Olweus, 2002, S. 52).

Es können danach Änderungen in der Wahrnehmung des Opfers bei den Mitschülern auftreten. Durch wiederholte Angriffe und herabsetzende Bemerkungen wird das Opfer nach und nach als wertloser Mensch wahrgenommen, der beinahe „dazu auffordert“, „zusammengeschlagen“ zu werden und „es verdient“, dass man ihn quält. Eine derart veränderte Wahrnehmung trägt dazu bei, dass sich mögliche Schuldgefühle beim Täter abschwächen (Olweus, 2002, S. 52).

Neben biologischen Faktoren und dem Temperament eines Kindes scheinen insbesondere die familiären Interaktionserfahrungen einen Einfluss auf die Einstellung zur Aggression und die Entstehung aggressiver Verhaltensmuster haben. Mangelnde elterliche Wertschätzung und Wärme, das Fehlen klarer Verhaltensregeln, eine unzureichende Beaufsichtigung, die häufige Anwendung von Gewalt innerhalb der Familie, Anleitung und Unterstützung der kindlichen

Aktivitäten und ähnliches erhöhen die Wahrscheinlichkeit hoher Aggressivität (Patterson, DeBaryshe & Ramsay, 1989).

Gewalt in den Medien, darunter versteht man Gewalt im Fernsehen und das Spielen gewalthältiger Computerspiele, wird als weiterer bekannter Erklärungsansatz herangezogen. Die Medienpsychologie hat sich hauptsächlich mit dem Medium Fernseher beschäftigt und das Verhalten und Erleben der Rezipienten untersucht. Der Forschungsschwerpunkt richtet sich nun vermehrt auf die „neuen“ Medien wie Computer und Internet (Mangold, Vorderer & Brente, 2004, zitiert nach Weidenmann, 2006). Dill und Dill (1998) haben einen Anstieg aggressiven Verhaltens durch das Spielen gewalthältiger Computerspiele beobachtet, wobei Computerspiele einen stärkeren Einfluss als Gewalt im Fernsehen haben. Ursachen dafür sind die Belohnung aggressiven Verhaltens durch Punktescores und neue Levels, die Förderung der Identifikation mit dem Provokateur und die technischen Umsetzungsmöglichkeiten.

Aggressive Kinder (Täter und Täter-Opfer) sind in hohem Ausmaß mit aggressiven Modellen in der Familie konfrontiert, sie werden härter behandelt als andere Kinder. Aggressive Kinder und Jugendliche, sowohl Täter wie auch Täter-Opfer, scheinen in der Familie über weniger soziale Ressourcen zu verfügen. Weiteres scheinen die Beziehungen zu ihren Eltern von geringer Qualität als bei anderen Kindern zu sein (Alsaker, 2003, S. 108-111).

In der Literatur findet man auch die These, dass viele Kinder und Jugendliche deshalb viktimisiert werden, weil sie von der Gruppe, in der sie sich befinden, abweichen bzw. weil sie Merkmale besitzen, durch die sie äußerlich negativ auffallen (Schäfer, 1997). Es wurde beobachtet, dass sich in der Opfergruppe deutlich mehr fettleibige, mehr behinderte und mehr körperlich schwache Kinder als in der Gruppe von Schülern, die als „gut angepasst“ beurteilt werden, befinden. Bei der Abweichungs-Hypothese wird auf die Relativität der Opfercharakteristika in Abhängigkeit von den Charakteristiken der anderen Gruppenmitgliedern verwiesen (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982).

Laut Olweus (2002, S. 40) werden sich wahrscheinlich Täter in Gewaltsituationen Opfer mit äußerlichen Abweichungen heraussuchen, dies bedeutet aber nicht, dass diese äußerlichen Deviationen eine Ursache für Gewalttätigkeit darstellen. Äußerliche Abweichungen spielen eine geringere Rolle als Basis des Gewaltproblems als man generell annehmen könnte. Man soll aber nicht die Möglichkeit ausschließen, dass eine solche äußerliche Abweichung in einem besonderen Fall ausschlaggebend gewesen sein kann. Es ist denkbar, dass äußerliche Differenzen eine gewisse Rolle im Zusammenhang mit leichteren Formen der Gewalttätigkeit haben können.

In der Literatur werden zwei Typen von Opfern beschrieben, die passiven und die herausfordernden bzw. provozierenden Opfer. Man kann innerhalb der Opfertypen verschiedene Mechanismen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Viktimisierung verantwortlich machen. Es ist nahe liegend, dass die Passivität, die Wehr- und Hilflosigkeit der passiven Opfer dazu beiträgt, dass die Person als „passendes“ Opfer wahrgenommen wird. Da vom Aggressor die Wahrscheinlichkeit der Gegenaggression geringer eingestuft wird, kann die Wehrlosigkeit des Opfers auch dazu beitragen, die Viktimisierung aufrechtzuerhalten (Olweus, 2002, S. 42).

Nach Mohr (2000, S. 30) kann im Falle des provozierenden Opfers die Aggressivität dazu beitragen, dass sich immer wieder Ärger gegen das Opfer richtet und die Viktimisierung auf diese Weise ausgelöst und aufrechterhalten bleibt. Im Falle des provozierenden Opfers scheint die Aggression des Opfers auch die Ursache der Viktimisierung zu sein.

1.10 WIE KANN BULLYING ERHOBEN UND KATEGORISIERT WERDEN?

Im Allgemeinen sind als Erhebungsmethoden jene der Beobachtung und Befragung denkbar. Als Datenquellen können mehrere Personengruppen genutzt werden, da neben den Betroffenen auch die Mitschüler, Eltern und Lehrer entsprechende Auskünfte erteilen können. Die sorgfältige Auswahl geeigneter Erhebungsmethoden ist von großer Bedeutung, um die Schüler in Kategorien einteilen zu können. Beim Phänomen Bullying ist diese Differenzierung wichtig, um Aussagen über Täter, Täter-Opfer, Opfer und Unbeteiligte machen zu können (Alsaker, 2003, S. 53).

Forscher berichten, dass Selbstauskünfte eine adäquate Methode darstellen, um gültige Informationen über Bullying und Viktimisierung zu gewinnen. Der Vorteil liegt darin, dass die Befragten Wissen „aus erster Hand“ besitzen und auch über Dinge berichten können, die Gleichaltrigen oder Lehrern nicht bekannt sein können (Alsaker, 2003, S. 39). Dies ist ein entscheidender Aspekt, weshalb im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Methode der Selbstbeschreibung gewählt wurde. Die Daten aus den Selbstauskünften dienen hier zur Einteilung der Stichprobe in die vier Aggressionstypen: Täter, Täter-Opfer und Opfer und Unbeteiligte.

Der Einsatz von Fremdbeurteilungen ist in der Regel nur sinnvoll, wenn sich die Untersuchungsperson aus unterschiedlichsten Gründen nicht selbst einschätzen können. Dies wird z.B. im Zusammenhang mit neurologischen Fragestellungen oder etwa bei Kleinkindern angewandt, da hier die Eltern besser Bescheid wissen. Sinnvoll ist der Einsatz auch, wenn Widersprüche zwischen Selbst- und Fremdbild diagnostisch relevant sind, z.B. bei Fragestellungen zu Partnerschaftsproblemen (Kubinger, 2003).

Zur Kategorisierung, d.h. Einteilung der Stichprobe in Täter, Täter-Opfer, Opfer und Unbeteiligte, werden folgende Methoden kurz beschrieben:

- Nennungen
- Beobachtung
- Interviews
- Lehrerberichte
- Fragebogen

Man kann die Schüler aufgrund von Nennungen kategorisieren, und zwar durch Täter- und Opfer-Nennungen. Bei den Fremdnennungen werden die Schüler gebeten, aus einer angegebenen Anzahl von Schülern, Täter- und Opfer-Nennungen abzugeben. Anhand dieser Nennungen wird mittels statistischer Methoden analysiert, welche Kinder im Vergleich zu allen anderen auffällig viele Nennungen als Täter oder als Opfer erhalten haben.

Um als direkt involviert zu gelten, muss ein Kind überzufällig viele Nennungen als Täter bzw. Opfer erzielt haben. Täter-Opfer erhalten eine höhere Anzahl von Täter- und Opfer-Nennungen (Alsaker, 2003, S. 48-49). Die Auswertung der Daten ist sehr unökonomisch, da zunächst Klassenlisten organisiert werden müssen. Die Methode der Fremdnennung wurde in der vorliegenden Arbeit nicht angewandt, da eine Form von Etikettierung stattfinden kann, welche die Gefahr birgt, in der Folge innerhalb der Klasse zu Konflikten beizutragen.

Beobachtungen liefern vielfältige Informationen bzw. Einblicke in den situationalen und sozialen Bedingungskontext des untersuchten Verhaltens, besonders bei der Erhebung von sozialen Interaktionen. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Gelegenheitsbeobachtungen und systematischer Beobachtung. Gelegenheitsbeobachtungen sind nicht systematisch geplant und nicht an vorgegebene Beschreibungskategorien gebunden, sondern finden in freier Form statt. Damit sind deutliche Einschränkungen in der Objektivität und Reliabilität verbunden.

Bei der systematischen Verhaltensbeobachtung ist die Erhebung an sich, ebenso wie auch die Protokollierung der Beobachtungsdaten, standardisiert. Es werden die zu beobachteten Verhaltensausschnitte und Kontexte sowie die Beschreibungskategorien zuvor genau festgelegt. Durch ein hohes Ausmaß an Planung und Kontrolle des gesamten Beobachtungsprozesses sollen die Gütekriterien gesichert werden (Perleth, 2003). Die Methode der systematischen Beobachtung gilt als sehr objektive Methode.

Die Beobachtung von Bullying ist aber ein komplexes Unterfangen, da sich Mobbingepisoden oftmals der Öffentlichkeit entziehen und Kinder und Jugendliche meist sehr wohl wissen, dass Erwachsene aggressive Akte nicht dulden würden (Alsaker, 2003, S. 42).

Nachteilig ist weiters, dass Verhaltensweisen manchmal vom Beobachtenden falsch verstanden werden können. Ebenso erweisen sich Beobachtungen als relativ unökonomisch. Insbesondere sind die ethischen Gesichtspunkte bei dieser Methode zu beachten (Scheithauer et al., 2003, S. 110).

Interviews werden vor allem bei jüngeren Kindern herangezogen um Missverständnissen vorzubeugen und gegebenenfalls Probleme zu klären. Interviews erlauben eine tiefgreifende Analyse in das komplexe Wissen, Handeln und Interagieren der Beteiligten. Beim Interview können subjektive Sichtweisen und individuelle Versionen von Geschehnissen ebenso hinterfragt werden wie inkonsistente Antwortmuster. Nachteilig ist, dass es sich beim Interview ebenfalls um eine relativ unökonomische Methode handelt, da man einen hohen Personal- und Zeitaufwand hat. Ein weiters Problem ist, ein vertrauenswürdiges, nicht-suggestives Setting zu etablieren (Scheithauer et al., 2003, S. 105).

Es besteht auch die Möglichkeit, Lehrerberichte heranzuziehen. Bei solchen Befragungen werden Lehrpersonen in einem relativ offenen oder halbstrukturierten Interview zur Situation in ihrer Klasse oder zu ihren Einstellungen befragt (Alsaker, 2003, S. 50). Lehrer und Elternberichte werden in diesem Zusammenhang eher selten verwendet. Solche Berichte eignen sich als zusätzliche, ergänzende

Informationsquelle, jedoch ist zu beachten, dass die Schilderungen von Lehren auf deren persönlichen Beobachtungen und Urteilsbildungen beruhen können (Scheithauer et al., 2003, S. 110). Nach Abikoff, Courtney, Pelham und Koplewicz (1993) können Lehrereinschätzungen durch den bekannten Halo-Effekt beeinflusst werden. Demzufolge können die Einschätzungen der Lehrer beispielsweise durch den generellen Status eines Schülers in der Klasse bzw. in der Schule beeinflusst werden. Weiters sollte man bedenken, dass Lehrer lediglich einen begrenzten Anteil aggressiver Verhaltensweisen erfassen können. Kinder wissen meistens sehr genau, dass sie sich in der Gegenwart von Erwachsenen nicht aggressiv verhalten sollten (Leff, Kupersmidt, Patterson & Power, 1999).

Nach Abwägung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Untersuchungsmethoden wurde die Untersuchung mittels Fragebogentechnik operationalisiert. Bei der Fragebogenmethode handelt es sich um eine relativ ökonomische Methode. Die Ergebnisse sind Selbstdarstellungen, wobei aber das Problem der Verfälschbarkeit eine Rolle spielen kann. Aufgrund der Tatsache, dass es sich um eine anonyme Untersuchung gehandelt hat, bestehen jedoch günstige Voraussetzungen für valide Ergebnisse.

Fragebogen sind einfache, schnelle und kostengünstige Mittel, um Informationen zu gewinnen. Weiters soll erwähnt werden, dass bei Studien zu Bullying der Einsatz von Fragebögen die meistverwendete Methode ist (Alsaker, 2003, S. 39-40).

2 HOSTILE ATTRIBUTION BIAS

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem hostile attribution bias. Zuerst wird das Modell der sozialen Informationsverarbeitung präsentiert. Weiters erfolgten Begriffsdefinitionen zu Attribution und zum hostile attribution bias. Sodann werden Studien zum hostile attribution bias vorgestellt und Operationalisierungsmöglichkeiten des hostile attribution bias ausführlich erläutert. Abschließend wird das Augenmerk auf die Rolle der Emotionen in der sozialen Informationsverarbeitung gerichtet.

2.1 MODELL DER SOZIALEN INFORMATIONSVERARBEITUNG

Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung (siehe Abbildung 1) stammt von Dodge (1986) und wurde von Crick et al. (1994) modifiziert. Ursprünglich bestand das Modell aus vier Phasen, diese wurden später auf sechs Phasen erweitert: Alle Phasen werden von Wissensstrukturen beeinflusst.

In der ersten Phase richtet die Person ihre Aufmerksamkeit auf einen sozialen Reiz in der Umwelt und enkodiert ihn.

In der zweiten Phase wird dieser Reiz interpretiert. Der interpretative Prozess wird möglicherweise aus einem simultanen Zusammenwirken verschiedener Faktoren, wie Absichtsattribution, Einschätzung des Interaktionspartners und Selbstwirksamkeitsüberzeugung beeinflusst. Bei der Interpretation spielen ebenfalls die Wissensstrukturen eine große Rolle.

In der dritten Phase erfolgt eine Abklärung der Ziele und somit eine Regulierung des aktuellen Erregungszustandes, es wird geklärt, welchen Ausgang man in der gegenwärtigen Situation wünscht. Nach der Zielklärung wird in der nächsten Phase nach Handlungsalternativen gesucht.

Nachdem erfasst wurde, welches Ziel mit der Reaktion verfolgt werden soll, wird in der vierten Phase nach Handlungsmöglichkeiten gesucht bzw. werden in einer unbekannten Situation neue Reaktionsweisen geschaffen.

In der fünften Phase erfolgt die Wahl für eine Alternative.

Am Ende dieses Prozesses, in der sechsten Phase, kommt es zur Verhaltensausführung. Üblicherweise erhält das Kind unmittelbar nach der Ausführung des Verhaltens ein Feedback über den Handlungserfolg, da der Interaktionspartner auf das manifeste Verhalten in irgendeiner Form reagiert, womit der gesamte soziale Informationsverarbeitungsprozess erneut startet (Castro et al., 2002).

In einer Studie wurde festgestellt, dass Feindseligkeitsattributionen unmittelbar zu aggressiven Handlungen gegen die Betroffenen führen. Werden diese Handlungen erwidert, kann die Vergeltung als Bestätigung der ursprünglichen Feindseligkeitsattribution interpretiert werden und der Kreis kann sich schließen (Dodge & Somberg, 1987).

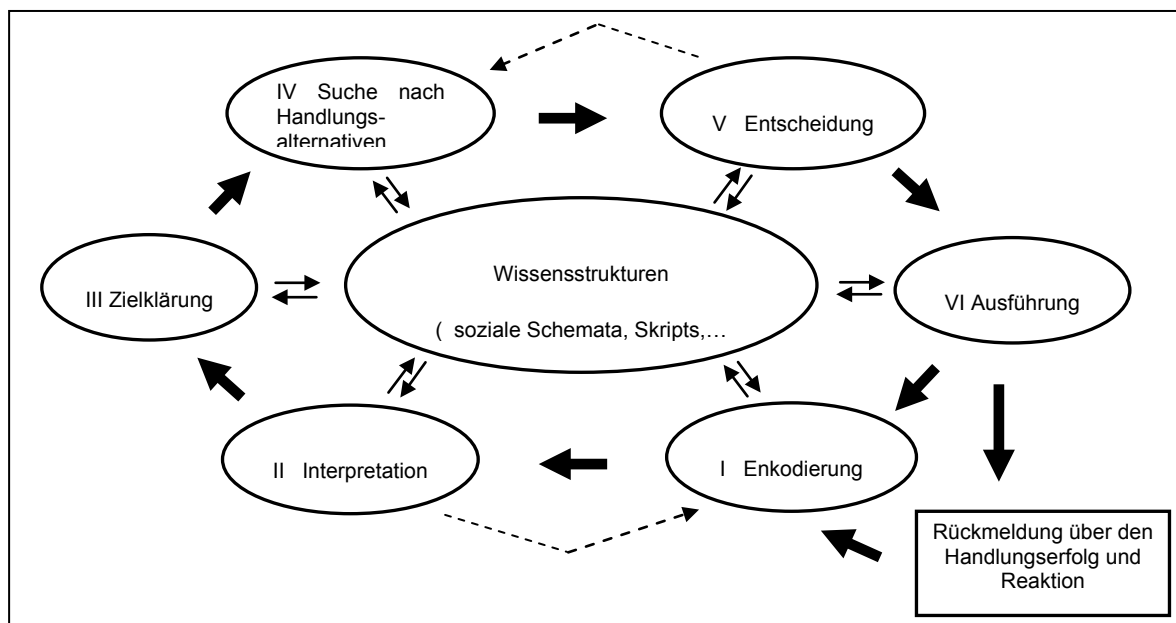


Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994)

Crick et al. (1994) nehmen an, dass ein Kind Wissensstrukturen (soziale Schemata, Skripts), besitzt. Um den Informationsverarbeitungsprozess zu erleichtern, bedient sich das Kind der Wissensstrukturen und verlässt sich auf

Heuristiken. Darunter versteht man Faustregeln, diese erleichtern den Verarbeitungsprozess, können aber auch zu Fehleinschätzungen führen.

Nach Dodge und Somberg (1987) sind Divergenzen zwischen verhaltensauffälligen und verhaltensunauffälligen Kindern bei der Wahrnehmung und Interpretation potentieller Provokationen am besten belegt.

2.2 DEFINITION ZU ATTRIBUTION UND ZUM HOSTILE ATTRIBUTION BIAS

Nach Hoppe-Graff, Keller und Engel (1992, S. 700) konzentriert sich die Attributionstheorie auf die Versuche „gewöhnlicher“ Menschen, den inneren oder äußeren Ereignissen, die sie wahrnehmen, Sinn zu verleihen. Unter „Sinn verleihen“ (making sense) versteht man, dass Menschen nach Ursachen von Handlungen suchen, dass sie aus beobachtetem Verhalten auf innere Dispositionen schließen und für die eigenen Handlungen und die anderer Menschen Zuschreibungen von Verantwortung und Schuld vornehmen.

Die wissenschaftliche Forschung der Attribution fokussiert sich auf die Identifikation jener Regeln, welche Menschen einsetzen und jener Denkprozesse, mit denen sie sich beschäftigen, wenn sie zu bestimmen versuchen, warum eine Handlung oder ein Ereignis aufgetreten ist. Es besteht Übereinstimmung darin, dass Attributionen möglicherweise zu den wichtigsten Faktoren gehören, die menschliches Handeln beeinflussen (Hoppe-Graff et al., 1992, S. 700).

Ein Grund, warum Kinder aggressiv handeln ist, dass diese anderen öfters feindselige Absichten unterstellen (Dodge, 1980). Dieses Phänomen wird als feindselige Absichtsattribuierung oder hostile attribution bias bezeichnet (Castro et al., 2002).

Es konnte beobachtet werden, dass aggressive Kinder hinsichtlich sozialer Hinweisreize weniger achtsam als ihre weniger aggressiven Mitschüler sind. Weiters reagieren aggressive Kinder schneller und zeigen dabei den hostile attribution bias (Dodge & Newman, 1981). Vermutet wird auch, dass aggressive

Schüler die Aufmerksamkeit stärker auf aggressive Reize fokussieren und dies sei für den hostile attribution bias förderlich (Gouze, 1987). In einer Untersuchung mussten die Teilnehmer auch argumentieren, warum sie gerade zu dieser Absichtsattribuierung gekommen waren. Es konnte beobachtet werden, dass die Interpretationen von aggressiven Teilnehmern eher auf Skripts basieren. Aggressive nannten im Vergleich zu nicht aggressiven Kindern hauptsächlich Gründe, die weder mitgeteilt noch in der Videosequenz zu sehen waren (Dodge & Tomlin, 1987).

Castro et al. (2002) beobachteten in ihrer Metaanalyse einen signifikanten Zusammenhang zwischen feindseliger Absichtsattribuierung und aggressivem Verhalten. Der hostile attribution bias spielt eine große Rolle bei der Entwicklung von aggressivem und antisozialem Verhalten.

Dodge (1991, zitiert nach Alsaker, 2003, S. 109) nimmt an, dass Zurückweisung und gewaltsame Behandlung durch die Eltern dazu führen, dass Kinder einen hostile attribution bias entwickeln. Weiters könne das Kind seine Emotionen nicht regulieren. Das Kind entwickle deshalb einen Verhaltensstil, der durch Wutreaktionen geprägt ist. Alsaker (2003) weist darauf hin, dass nicht nur die Erfahrungen mit den Eltern, sondern auch negative soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen eine Rolle bei der Ausprägung des hostile attribution bias spielen (S 277).

Aufgrund des hostile attribution bias kommt es häufig zu problematischen Interaktionen. Nichtaggressive Interaktionen, die die Möglichkeit bieten würden, prosoziales Verhalten zu lernen, sind bei Kindern, die einen hostile attribution bias aufweisen, sehr begrenzt (Weiss, Dodge, Bates & Pettit, 1992).

Der hostile attribution bias führt häufig zu Ablehnung durch Gleichaltrige und die Wahrscheinlichkeiten von positiven sozialen Erfahrungen werden somit geringer. Er stellt einen bekannten Risikofaktor für die Entwicklung von externalen Verhaltensstörungen dar (Coie & Dodge, 1988).

2.3 STUDIEN ZUM HOSTILE ATTRIBUTION BIAS

In einer Studie wurden inhaftierte, gewalttätige Männer untersucht. Es wurde u.a. festgestellt, dass diese Männer zu paranoiden Attributionsstilen neigen und anderen feindselige Absichten unterstellen (Toch, 1969, zitiert nach Heitmeyer & Hagen, 2002, S. 585).

In Institutionen untergebrachte aggressive Kinder neigen ebenfalls dazu, anderen Feindseligkeit zuzuschreiben (Nasby, Hayden & DePaulo, 1979).

In einer Untersuchung an Grundschulern konnte beobachtet werden, dass aggressive Kinder eher feindselige Attribuierungen über fiktive Andere vornehmen und sich an feindselige Informationen eher erinnern als nicht-aggressive Kinder (Dodge et al., 1981).

Aggressive Kinder verfügen quasi über „Drehbücher im Kopf“, die mit ihrer Fähigkeit, Situationsmerkmale zu verarbeiten, in Wechselwirkung treten. Die Kinder sind davon überzeugt, dass sie eine Situation vollkommen internalisiert haben und daher keine zusätzlichen Cues mehr benötigen (Crick et al., 1994).

Eine wichtige Erkenntnis stammt von Dodge und Somberg (1987), die nachweisen konnten, dass aggressive Kinder diesen hostile attribution bias deutlicher dann zeigen, wenn sie sich bedroht fühlen.

Beobachtet wurde, dass relational-aggressive Personen nur einen Bias aufweisen, wenn es sich um Szenarien mit Schwerpunkt relationale Aggression handelt, aber nicht wenn die Inhalte als physische (offene) Aggression erfassbar waren. Es zeigten sich in dieser Untersuchung Geschlechtsunterschiede, diese legen nahe, dass Mädchen die relationalen Vignetten feindseliger wahrnehmen Crick (1995).

Auch Kirsh und Olczak (2002b) beobachteten in ihrer Studie, dass männliche Studenten eher physisch-aggressive und weibliche Studenten eher relational-aggressive Szenarien jeweils unangenehmer empfinden.

2.4 OPERATIONALISIERUNG DES HOSTILE ATTRIBUTION BIAS

Zur Erhebung des hostile attribution bias wird häufig die Vignettentechnik verwendet.

Bei Vignetten handelt es sich um kurze Fallbeispiele oder Szenarien, die bestimmte kognitive Prozesse auslösen. Normalerweise sind dies Kurzgeschichten oder Problemdarstellungen. Die Vorgabe einer Vignette kann unterschiedlich in schriftlicher und mündlicher Form als kurze Geschichte, als Filmsequenz, als Rollenspiel, usw. erfolgen. Die Untersuchungsteilnehmer werden aufgefordert sich in vorgegebene Szenarien hineinzusetzen. Sie sollen sich das vorgebrachte Geschehen möglichst konkret vorstellen und dieses auf sich wirken lassen. (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006). Danach wird von den Teilnehmern erfragt, ob die Handlung des Provokateurs absichtlich oder unabsichtlich war. Kinder, die einen hostile attribution bias aufweisen, schreiben dem Provokateur Absicht zu (Orobio et al., 2002).

Crick (1995) konstruierte ein Messverfahren für Kinder, welches Geschichten beinhaltet, die provozierende Situationen beschreiben und wobei die Absicht des Provokateurs uneindeutig ist. Die eine Hälfte der Geschichten richtete ihren Schwerpunkt auf die relationale Aggression. In solchen Situationen beobachtet man zum Beispiel, dass der eigene Freund gerade mit jemanden spielt, den man selbst nicht leiden mag. Die andere Hälfte der Geschichten legte ihr Augenmerk auf die physische Aggression. In einer Geschichte, die von physischer Aggression handelt, stolpert man beispielsweise, weil jemand einen Ball unter die eigenen Füße rollt.

Nelson, Mitchell und Yang (2008) verwendeten in ihrer Untersuchung ebenfalls die Vignettentechnik. Vorgelegt wurden die Szenarien nach Crick, wobei die Autoren jeweils zwei Szenarien für die relationale und physische Aggression hinzufügten.

Auch Krahé und Möller (2004) verwendeten diese Technik. Sie konstruierten vier Vignetten, jeweils zwei mit relationalem und mit physischem Inhalt. Ein Beispiel für eine Vignette, welche sich auf die relationale Aggression konzentriert, lautet: „Stelle dir vor, du hältst gerade die Stundenwiederholung im Deutschunterricht. Währenddessen beginnen andere zu kichern und zu tratschen.“ Nach Vorgabe der Vignetten müssen die Teilnehmer die Absicht auf einem vier stufigen Antwortformat, von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“ beurteilen. Auch Möller (2006) verwendete zur Erfassung des hostile attribution bias die Vignettentechnik.

Beim SCAP-Verfahren wird ebenfalls die die Vignettentechnik angewandt. Nach Peets, Kikas, Hodges und Salmivalli (2007) ist das SCAP-Verfahren an das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) angelehnt. Dieses Verfahren beinhaltet vier der sechs Phasen: Die erste Phase, Enkodierung von Reizen und die letzte Phase, die Handlungsausführung, werden im SCAP nicht gemessen. Es gibt drei unterschiedliche Verhaltensbeschreibungen: Beschreibungen für Freunde, Feinde und neutrale Gleichaltrige. Abschließend haben die Testpersonen die Aufgabe, Vignetten zu beurteilen. Diese beschreiben ebenfalls mehrdeutige soziale Situationen, es existieren Vignetten mit relationalem und physischem Inhalt. Eine Beschreibung für einen Freund lautet zum Beispiel, „Nun denke an ein Mädchen oder einen Jungen in deiner Klasse, der dein bester Freund/deine beste Freundin ist. Ihr verbringt sehr viel Zeit zusammen, ihr habt viel Spaß zusammen und ihr seid schon länger Freunde.“

Man kann annehmen, dass man uneindeutige soziale Situationen, je nachdem ob es sich um einen Freund, Feind oder neutralen Gleichaltrigen handelt, unterschiedlich beurteilt. Um die Phase der Interpretation von Reizen zu erfassen, wird das Kind nach jeder Vignette zur möglichen Absicht des Provokateurs gefragt.

Die Auswertung erfolgt mittels eines Kategorienschemas, anhand dessen die Antworten als feindliche, nicht-feindliche und nicht-verwertbar verrechnet werden. Beispiele für feindselige Antworten sind, „Er oder sie mag mich nicht“ oder „Er oder sie wollen mich ärgern“.

THEORETISCHER TEIL

HOSTILE ATTRIBUTION BIAS

In der Phase Definition von Handlungszielen wird nach Dominanz, Rache und Anschluss gefragt. Ein Item für Dominanz lautet, „Wie wichtig ist es für dich, den anderen Mädchen/Jungen zu zeigen, dass man nicht mit dir herumspringen kann?“. Bei Rache, „Wie wichtig ist es dir, es den anderen heimzuzahlen?“ und bei Anschluss, „Wie wichtig ist es für dich, andere besser kennen zu lernen?“.

Es wird ein vierkategorielles Antwortformat mit den verbalen Marken von „sehr wichtig bis „nicht wichtig“ verrechnet.

In der Phase Generierung von Handlungsalternativen haben die Kinder die Aufgabe, eine Lösung für den aktuellen Konflikt zu generieren. Die Lösungen der Kinder, werden ebenfalls in vier Bereichen ausgewertet, in verbaler und physischer Aggression, durchsetzungsfähige-prosozialer Lösung, anderen ineffizienten oder passiven Lösungen sowie neutralen Lösungen.

In der Phase Handlungsauswahl werden den Kindern aggressive und prosoziale Verhaltensmöglichkeiten in Konfliktsituationen präsentiert. Die Kinder sollen die Verhaltensmöglichkeiten hinsichtlich Anerkennung bei den Gleichaltrigen, „Hat die Lösung einen Einfluss darauf, ob dich andere Kinder mögen?“ auf einem dreikategoriellem Antwortformat („andere Kinder mögen mich weniger“, „gleich“ oder „mehr“) beurteilen.

Die Verhaltensmöglichkeiten werden hinsichtlich der positiven Folgen bewertet. Mit dem Item, „Bringt diese Lösung weitere positive Konsequenzen“, beispielsweise, „dass man zur nächsten Party eingeladen wird“ oder „dass man beim nächsten Mal mitspielen darf“. Die Antwortmöglichkeiten werden dichotom verrechnet, mit „ja“ oder „nein“. Die Verhaltensmöglichkeiten sollen bezüglich des Revanche-gedankens beurteilt werden, „Kann man mit dieser Lösung jemandem etwas heimzahlen“. Hier existiert ebenso ein dichotomes Antwortformat.

Dodge und Coie (1987) bedienten sich der videobasierten Vignettentechnik. In diesen Geschichten hat beispielsweise ein Knabe einen Turm aus Legosteinen eines anderen umgeworfen. Man spielte den Kindern diese Videos in drei unterschiedlichen Bedingungen vor: In der ersten Bedingung wurde eine

absichtsvolle Handlung ankündigt, in der zweiten wurde eine unabsichtliche Handlung angekündigt und in der dritten uneindeutigen Bedingung war die Absicht des Provokateurs nicht eindeutig zu erkennen. Danach erfolgte eine Befragung, in der die Knaben angeben mussten, wie sie anstelle der Person reagiert hätten.

Nach Castro et al. (2002) stellen Audio- und Bildpräsentationen sowie die Inszenierung von sozialen Interaktionen im realen Setting weitere Möglichkeiten der Operationalisierung dar.

Laut Castro et al. (2002) können mittels Vignetten aufgrund der persönlichen Involviertheit der Teilnehmer höhere Effekte als anhand von Video- oder Bilderpräsentationen erreicht werden. Es konnte schon früh gezeigt werden, dass der Zusammenhang zwischen hostile attribution bias und aggressivem Verhalten stärker ist, wenn sich die Teilnehmer persönlich involviert fühlen (Dodge & Frame, 1982, zitiert nach Castro et al., 2002). Die Autoren weisen darauf hin, dass fälschlicherweise oft angenommen wird, dass Videos persönlich involvieren, dies scheint aber nicht der Fall zu sein. Es sei für Kinder und auch für Erwachsene schwierig, sich in die dargestellten Personen hinzuversetzen. Wenn der Stimulus jedoch vorgelesen wird, werden die Kinder direkter angesprochen und können sich somit mehr in die Situation hineinfühlen. Bei Videos- und Bilderpräsentationen können natürlich auch irrelevante Aspekte, wie z.B. das Aussehen des Darstellers, das Involvement der Teilnehmer reduzieren. Die höchste Involviertheit der Teilnehmer erreicht man bei einer Inszenierung im realen Setting.

2.5 EMOTIONEN IN DER VERARBEITUNG SOZIALER INFORMATIONEN

Es existieren viele unterschiedliche Definitionen und Schwerpunktsetzungen zum Thema Emotionen. Psychologen gehen konform, dass eine Emotion ein komplexes Muster von Veränderungen ist, das physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Verhaltensweisen einschließt. Emotionen treten in Reaktion auf eine Situation auf, welche ein Individuum als persönlich bedeutsam wahrnimmt (Kleinginna & Kleinginna, 1981, zitiert nach Hoppe-Graff et al., S. 442).

Die physiologische Erregung umfasst neutrale, hormonale, viszerale und muskuläre Veränderungen.

Bei den Gefühlen kann es sich sowohl um eine allgemeine affektive Empfindung (gut oder schlecht, positiv oder negativ) als auch um spezielle Gefühlsregungen, wie Freude oder Ekel, handeln. Die kognitiven Prozesse umfassen die Interpretationen, Erinnerungen und Erwartungen einer Person. Die offenen Reaktionen im Verhalten sind sowohl expressiv, wie beispielsweise weinen, lächeln als auch instrumentell, durch z.B. Angstschreie oder Hilferufe. Forschungen fokussieren sich dabei in unterschiedlicher Weise auf den einen oder andern dieser Aspekte (Hoppe-Graff et al., 1995, S. 442).

Besonderes wichtig im Sinne der Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind die Emotionen Ärger und Traurigkeit.

Ärger ist eine sozial konstituierte Reaktion, die dabei hilft, interpersonale Beziehungen zu regulieren, indem Rache für ein Fehlverhalten angedroht wird. Ärger wird als „passion“ statt „action“ interpretiert, um nicht das kulturelle Verbot einer vorsätzlichen Verletzung von anderen zu brechen (Averill, 1979, zitiert nach Weber, 1994, S. 49). Wut wird als intensivere Variante von Ärger verstanden (Weber, 1994, S. 13).

Traurigkeit ist eine adäquate Reaktion auf äußere Einflüsse. Sie ist aber auch, wie schon oben beschrieben, ein Symptom für Depressionen, wobei die Ausprägung der Traurigkeit unterschiedlich ist (Engeser zitiert nach Comberg & Klimm, 2004, S. 201).

Untersuchungen zu aggressivem Verhalten und sozialer Kognition ergaben, dass in diesem Zusammenhang früher wenig Aufmerksamkeit auf die Rolle der Emotion gelegt worden ist. Die gegenwärtigen Modelle der sozialen Informationsverarbeitung aus den Jahren 1986 und 1994 waren ursprünglich auf Basis kognitiver Annahmen formuliert, ohne die emotionalen Aspekte aggressiven Verhaltens zu berücksichtigen. Emotionen spielen eine wichtige Rolle im Modell

der sozialen Informationsverarbeitung und bei der Ausprägung aggressiven Verhaltens (Castro, 2005).

Nach Lemerise und Arsenio (2000) kann man durch die Integration von Emotionen in das Modell der sozialen Informationsverarbeitung diesen Erklärungsansatz erweitern, da Emotionsprozesse nicht explizit in den Modellen der sozialen Informationsverarbeitung erwähnt worden sind.

Emotionen prädisponieren Menschen spezifische Reaktionen zu erzeugen, zu selektieren und zu veranlassen. Menschen verhalten sich aber offensichtlich nicht immer so, wie ihre Emotionen es ihnen vorgeben. Es führt bei den meisten Kindern selbst starke Wut nicht unbedingt zur Aggression.

Emotionen zählen zu einflussreichen Faktoren auf das Modell der sozialen Informationsverarbeitung und aggressiven Verhaltens. Weiters ist auch die Lücke zwischen Emotionen und der Verarbeitung sozialer Informationen überbrückbar. Arbeiten weisen darauf hin, dass sich die gegenwärtigen Modelle zur Verarbeitung sozialer Informationen und zu Emotionen ergänzen können. Es konnte gezeigt werden, dass Wut eine wichtige Rolle in der Verarbeitung sozialer Informationen bei aggressiven Jungen spielt. Beispielsweise untersuchte Castro (2000) 52 aggressive Jungen und 30 nicht-aggressive Jungen. Es konnte gezeigt werden, dass Jungen mit aggressiven Verhaltensproblemen als Reaktion auf unklare Provokationsvignetten mehr Wut und weniger Trauer als ihre verhaltensverhaltensauffälligen Gleichaltrigen aufweisen (Castro, 2005).

Dass sich Kinder, die von anderen Kindern als aggressiv eingestuft werden, wahrscheinlich wirklich häufiger ärgern, konnte in den Studien zur sozialen Informationsverarbeitung nachgewiesen werden (Crick et al., 1994). Wenn hochaggressive Jungen Ärger erleben, dann verstärkt sich ihre Neigung, anderen Personen böswillige Motive zu unterstellen (Orobio de Castro, Slot, Bosch, Koops & Veerman, 2004).

Damit sich die beiden Modelle der sozialen Informationsverarbeitung nur implizit mit der Rolle der Emotion auseinandersetzen, ist es verständlich, wenn man sie als idealisierte Modelle für rationale Entscheidungshilfen in Betracht zieht. Der Nutzen solcher präskriptiven Modelle, um die tatsächliche Informationsverarbeitung bei Kindern zu verstehen, scheint jedoch eher begrenzt zu sein, wenn diese nicht der wirklichen Informationsverarbeitung der Kinder ähneln (Castro, 2005).

In der Praxis werden die Modelle der sozialen Informationsverarbeitung weniger als idealisierte präskriptive Entscheidungsmodelle benutzt, sondern eher als deskriptive Modelle. Diese beschreiben, wie „durchschnittliche“ Kinder soziale Informationen verarbeiten. Wenn die beiden gegenwärtigen Modelle in diesem weiteren deskriptiven Sinn benutzt werden, ist die Abwesenheit von Emotionen im Rahmen der sozialen Informationsverarbeitung problematisch (Castro, 2005).

3 VERHALTENSSTÖRUNGEN

Das vierte Kapitel ist den Verhaltensstörungen gewidmet. Zu Beginn erfolgt eine Begriffsdefinition, anschließend wird ein Modell zur Entwicklung von Verhaltensstörungen vorgestellt. Danach werden die Unterschiede zwischen externalisierenden und internalisierenden Störungen erläutert, wobei auch der Zusammenhang zwischen diesen Störungen und Ärger dokumentiert wird. In weiterer Folge werden auch Zusammenhänge zwischen Tätern, Täter-Opfern und Opfern hinsichtlich internalisierender und externalisierender Störungen erläutert. Abschließend wird über Risikofaktoren berichtet, wobei im Besonderen der sozioökonomische Hintergrund Berücksichtigung findet.

3.1 DEFINITION VON VERHALTENSSTÖRUNGEN

Unter dem Begriff Verhaltensstörungen versteht man ein, von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist. Wegen ihrer Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades, welche die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigen, sind Verhaltensstörungen ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend zu überwinden (Myschker, 2005, S. 45).

Nach Myschker (2005, S. 45) soll mit dieser Definition ein Begriff eingebürgert werden, der sehr unterschiedliche Phänomene zusammenfasst und mit unterschiedlichsten Ursachen zusammenhängen kann. Verhaltensstörungen soll in einer Weise präzisiert werden, sodass fachliche Kommunikation auf hohem Abstraktionsniveau, aber auch im Bereich der Diagnostik dienlich sein kann. Abstrahiert wird dabei auf die wesentlichen Merkmalsbereiche, die sich nicht nur auf das Kind oder den Jugendlichen beziehen, sondern ganz wesentlich auch auf deren Umwelt. In diesem Zusammenhang spricht man von „Erwartungsnormen“ und „milieureaktiv“.

Verhaltensstörung ist ein phänomenologischer Oberbegriff. Es lassen sich hierbei eine Vielzahl von Erscheinungsformen zusammenfassen, Unterbegriffe subsumieren, die in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen spezielle Probleme betonen. (Myschker, 2005, S. 45-46).

3.2 MODELL ZUR ENTWICKLUNG VON VERHALTENSSTÖRUNGEN

Ein in diesem Zusammenhang spannendes Erklärungsmodell stammt von Dodge (1993) (siehe Abbildung 2). Es wurden dabei die Konstrukte der sozialen Informationsverarbeitungsprozesse und die Wissensstrukturen zu einem neuen Modell integriert, welches zur Erklärung der Entwicklung von Verhaltensstörungen dienlich sein kann. Aus frühen Erfahrungen, wie körperlichem Missbrauch, aggressiven Modellen und unsicheren Bindungen entwickeln sich Wissensstrukturen. Diese stellen spezifische Sichtweisen der Welt oder der eigenen Person dar und beinhalten Schemata von vergangenen Lebenserfahrungen, zukünftige Erwartungen und emotionale Aspekte. Aus diesen frühen negativen Erfahrungen von Gewalt und Verlust resultiert beispielsweise eine feindselige Weltsicht, Selbstverteidigungsziele und aggressives Verhaltensrepertoire. Mit anderen Worten: Diese Wissensstrukturen führen beim Kind dazu, dass es der Meinung ist, körperliche Aggressionen anwenden zu müssen, um sich von unerwünschten Vorkommnissen schützen zu können. Wichtig dabei ist, dass diese Wissensstrukturen einen Einfluss auf die soziale Informationsverarbeitung haben und zu Hypervigilanz gegenüber feindseligen Signalen, hostile attribution bias, Zugang zu aggressiven Reaktionen, Antizipation positiver Folgen von Aggression führen können. Wenn man dem Kind provozierende Reize präsentiert, führen die Wissensstrukturen dazu, dass das Kind die feindseligen Aspekte wahrnimmt und diese als Bedrohung interpretiert und in der Folge werden aggressive Akte getätigt. Betont werden muss, dass wiederholte Erfahrungen dieser Art die Wissensstrukturen bestärken, die Verarbeitungsprozesse automatisieren und somit zu Verhaltensstörungen führen.

Dodge legt dar, dass in diesem Modell beide Faktoren bedeutsam sind, sowohl der biologische als auch der Umweltfaktor.

THEORETISCHER TEIL

VERHALTENSSTÖRUNGEN

Die Konstrukte der sozialen Informationsverarbeitungsprozesse und die Wissensstrukturen beschreiben den psychischen Prozess, der zu Verhaltensstörungen führen kann. Das Modell demonstriert, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, die zur Ausbildung von Verhaltensstörung führen können. Deshalb betont der Autor auch, dass es relevant sei, eine allgemeine Theorie flexibel zu formulieren.

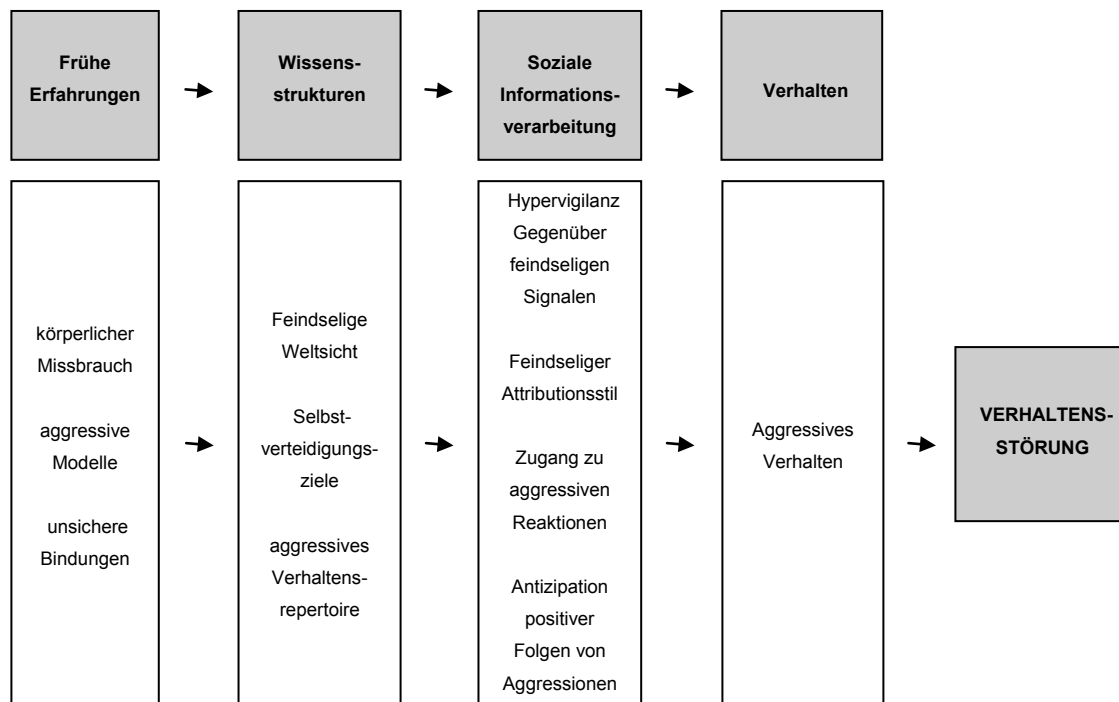


Abbildung 2: Modell zur Entwicklung von Verhaltensstörungen (nach Dodge, 1993)

3.3 EXTERNALISIERENDE UND INTERNALISIERENDE STÖRUNGEN

Bei Verhaltensstörungen wird in der Regel zwischen externalisierenden und internalisierenden Störungen unterschieden.

Externalisierendes Verhalten zieht meistens größere Aufmerksamkeit auf sich als die internalisierenden Probleme, da es sichtbar abweichend, normbrechend und somit nicht nur für die betreffenden Kinder problematisch ist, sondern auch für deren Umfeld. Unter internalisierenden Problemen bezeichnet man eine Reihe von Schwierigkeiten, die vor allem die betroffenen Kinder in ihrer Entwicklung beeinträchtigen, die jedoch für das Umfeld nicht immer als problematisch klar erkennbar sind (Flammer & Alsaker, 2002, zitiert nach Alsaker, 2003, S. 164).

Autoren verstehen unter externalisierenden Verhaltensstörungen Formen wie z.B. Aggressivität oder Hyperaktivität (Witzleben, 2005).

Internalisierende Störungen umfassen Ängste, sozialen Rückzug oder Depression, also Verhaltensweisen, die von der Umwelt eher nicht oder kaum wahrgenommen werden (Witzleben, 2005). Die Kernsymptome der Depression sind Traurigkeit, Niedergeschlagenheit, Verlust von Interesse sowie Kraft- und Energielosigkeit (Weigel, Scherk, Pajonk & Hoyer, zitiert nach Köllner & Bernardy, 2005, S. 157). Für Mädchen ist die Internalisierung von Problemen durch Depression, Einsamkeit und Rückzug typischer (Werner et al., 1999).

Lösel, Averbek und Bliesener (1997) untersuchten 1163 Schülerinnen und Schüler der siebenten und achten Klasse in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. In der Studie erfolgte eine Einteilung der Stichprobe in Täter, Opfer, Opfer-Täter, welche mit einer „Normalgruppe“ und einer Gruppe sozial besonders kompetenter Schüler verglichen wurden. Die Opfer zeigen höhere Ausprägungen im Bereich der internalisierenden Störungen. In dieser Untersuchung konnte auch nachgewiesen werden, dass Täter-Opfer sowohl durch internalisierende als auch externalisierende Probleme belastet sind.

Hampel, Dickow, Hayer und Petermann (2009) untersuchten in ihrer Studie ausschließlich Buben. Die Stichprobe setzte sich aus 207 Knaben der sechsten bis neunten Klasse im Alter zwischen zehn und sechzehn Jahren zusammen. Es erfolgte eine Kategorisierung in Täter, Opfer, Täter-Opfer sowie Unbeteiligte. Die Frage war, ob sich die vier Gruppen in der Verarbeitung sozialer Stressoren, den psychischen Auffälligkeiten und der aktuellen Beanspruchung unterscheiden.

Täter-Opfer zeigen das ungünstigste psychosoziale Funktionsniveau, während Opfer durch ein gemischtes Muster mit ungünstiger Stressverarbeitung sowie höheren Ärgerkontrollproblemen und internalisierenden Auffälligkeiten beschrieben werden können. Im Gegensatz dazu werden Täter durch eine geringe ungünstige Stressverarbeitung und erhöhte externalisierende Auffälligkeiten charakterisiert.

Die Ergebnisse sprechen für die Entwicklung und Implementierung von Präventionsmaßnahmen. Diese Maßnahmen sollte man an die speziellen Bedürfnisse der am Bullyingprozess in der Schule beteiligten Personen anpassen (Hampel et al., 2009).

Nach Salisch, Ittel und Bonekamp (2005) dürften Kinder mit externalisierendem Problemverhalten häufiger und vielleicht auch intensiver sowie länger Ärger empfinden.

Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard und Reiser (2001) untersuchten 214 Kinder im Alter von etwa vier, sechs und acht Jahren mittels Fremdeinschätzung von Eltern und Lehrern. Sie beobachteten, dass externalisierend eingestufte Kinder häufiger und intensiver Ärger als die Kontrollgruppe nicht auffälliger Kinder empfinden. Ebenso konnte gezeigt werden, dass Jungen häufiger und intensiver Ärger ausdrücken als Mädchen. Es wurde deutlich, dass Jungen, ebenso wie Kinder mit externalisierendem Problemverhalten, häufiger über Ärger berichten.

Dodge (1991, zitiert nach Alsaker, 2003, S. 109) meint, dass man Wutreaktionen besonders stark bei der Kategorie der Täter-Opfer beobachten kann.

In diesem Zusammenhang ist die kognitiv-neoassoziationistische Theorie von Berkowitz (1993) interessant. Nach Berkowitz (1993, zitiert nach Möller, 2006, S. 31) aktivieren aggressive Hinweisreize aggressionsbezogene Netzwerke, die sowohl aggressive Gedanken, Erinnerungen, Ärgergefühle als auch aggressionsspezifische motorische Reaktionen hervorrufen können, die zu einem Zustand des negativen Affekts führen, der wiederum möglicherweise aggressives Verhalten auslöst. Möller (2003, S. 32) betont, dass, je unangenehmer der Gefühlszustand, desto stärker sind die Auslösebedingungen für die Aggression.

In einer Studie wurden Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Ärgers in mehrdeutigen Situationen untersucht. Kirsh und Olczak (2000) beobachteten, dass aggressive Buben im Vergleich zu nicht aggressiven, mehr Ärger/Wut in uneindeutigen Szenarien aufweisen. Hinsichtlich dieser Reaktion ergeben sich zwischen aggressiven und nicht aggressiven Mädchen keine signifikanten Unterschiede.

Mädchen neigen vor allem zu nach innen gerichteten Verhaltensstörungen, während Buben eher zu außen gerichteten Störungen tendieren (Myschker, 2005, S. 52).

Die internalisierende Symptombelastung hat zwar im Hinblick auf die spontane Remissionen eine bessere Prognose, aber sie ist für die aktuelle persönliche Entwicklungen nicht weniger bedrohlich als die externalisierende (Myschker, 2005, S. 52).

So verwies Alsaker (2003) darauf, dass bei internalisierenden Problemen damit gerechnet werden muss, dass sich diese Symptome festigen und in weiterer Folge den Alltag und die Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen mehr und mehr beeinträchtigen (S. 170). Weiters zeigen Längsschnittstudien, dass die Gefahr groß ist, dass sich aggressive Kinder zu delinquenten Jugendlichen entwickeln (Alsaker, 2003, S. 175-177).

Aufgrund der Zusammenhänge wird hierzu noch näher auf die Opfer und Täter eingegangen. Von Opfern weiß man, dass sich sehr einsam fühlen und über ihre negativen Erlebnissen selten zu Hause, mit Lehrern oder anderen sprechen. Bei den Opfern erfolgt oft eine Attribution der negativen Erlebnisse und Erfahrungen auf die eigene Person und daraus resultiert ein zunehmender Schaden für das Selbstwertgefühl der Kinder (Schäfer, 1996). Nach Turkel und Erth (1990, zitiert nach Schäfer, 1996) führt dies außerdem zu Konzentrationsschwäche und Lernschwierigkeiten. Nach Sharp und Thompson (1992, zitiert nach Schäfer, 1996) führt das Schikaniert-werden zu typischen Stresssymptomen wie Magen- oder Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Alpträume und Angstattacken. Weiters berichtet

Smith (1994, zitiert nach Schäfer, 1996) von einigen Selbstmorden im Jugendalter, wobei Schikanen in der Schule relevanten Ursachen bzw. Anlässe waren. Nach Olweus (1993, zitiert nach Schäfer, 1996) wird aufgrund des verminderten Selbstwertgefühls die Aufnahme von Beziehungen noch im Erwachsenenalter erschwert. Gründe dafür sind, dass Nähe und Vertrauen nur mit größeren Schwierigkeiten aufgebaut werden können. Von Tätern weiß man, dass sie die Umwelt nach Gewinnern und Verlierern einteilen und sich selbst zu den Gewinnern zählen. Ihre eingeschränkte soziale Kompetenz reduziert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Täter haben eine mangelhafte Vorstellung davon, welche Wirkungen ihre Handlungen haben (Schäfer, 1996).

Gewaltprävention ist wichtig, um diese negativen Folgen zu reduzieren. In diesem Zusammenhang werden die Voraussetzungen für eine nachhaltige und effektive Gewaltprävention kurz erläutert. Bedeutende Aspekte stellen dabei die Schaffung eines Problembewusstseins sowie die Verantwortungsübernahme dar, worunter man beim letzteren die Einsicht versteht, dass ein Nicht-Eingreifen einer Gewaltbilligung gleichkommt. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist die Schaffung einer gemeinsamen Haltung, beispielsweise in Form einer für alles gültigen „Schulpolitik“, die klar macht, dass Gewalt nicht geduldet sowie sanktioniert wird (Atria et al., 2007).

Es ließe sich vielleicht der hostile attribution bias aggressiver Kinder und Jugendlicher beheben, wenn es gelänge, ihnen die Folgen dieser Attributions-tendenzen zu verdeutlichen und sie zu ermuntern, eine Art „Stoppregel“ - „Halt! Überlege erst mal genau, bevor du dem anderen feindselige Absichten unterstellst“, immer dann anzuwenden, sobald sie bemerken, dass sie eine feindselige Attribution vornehmen (Hudley & Graham, 1993, zitiert nach Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2006, S. 389).

3.4 RISIKOERHÖHENDE BEDINGUNG: SOZIOÖKONOMISCHE HINTERGRUND?

Nach Scheithauer und Petermann (1999) lassen sich die Ursachen für Bullying unter Schülern nicht in einzelnen Bedingungen finden. Studien in diesem Zusammenhang legen nahe, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren vorliegen, die das Risiko erhöhen, Opfer von Bullying zu werden oder andere Kinder zu viktimisieren.

In der Regel handelt es sich bei diesen Bedingungen nicht um hinreichende und notwendige Bereiche, sodass man von Ursachen sprechen könnte. Es handelt sich dabei vielmehr um Faktoren, deren Auftreten das Risiko von Bullying mehr oder weniger erhöht, aber nicht automatisch und ausschließlich zu Bullying führt, deshalb wird nicht von Ursachen, sondern von risikoerhöhenden Bedingungen gesprochen.

Laut Scheithauer et al. (2003, S. 71) lassen sich unter risikoerhöhenden Bedingungen jene auf Seiten des Kindes (Vulnerabilität) sowie umgebungsbezogene unterscheiden. Umgebungsbezogene Risikofaktoren umfassen sozioökonomische Faktoren, familiäre Belastungen und Faktoren innerhalb des sozialen Umfeldes. Diese Risikofaktoren sind nicht immer unmittelbar mit Bullying verknüpft, sondern vielmehr muss in vielen Fällen eine Vulnerabilität vorausgesetzt sein. Diese umschreibt, wie stark die Entwicklung eines Kindes ungünstig beeinflusst werden kann. Im Laufe der Entwicklung wirken sich demnach Vulnerabilitäten auf das Kind aus und gefährden eine positive Anpassung an Entwicklungsanforderungen bzw. unterstützen eine abweichende Entwicklung. Beispielsweise ist für Kinder mit einem ruhigen Temperament, die sehr schüchtern sind und zudem durch ihre Eltern übermäßig behütet werden, das Risiko einer Viktimisierung durch Gleichaltrige erhöht.

In der vorliegenden Arbeit wird ein umgebungsbezogener Risikofaktor, der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen erfasst, um Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischem Hintergrund und hostile attribution bias zu analysieren.

Es existieren soziale Ungleichheiten, die in unterschiedlichen Lebenslagen feststellbar sind. Die Soziologie unterteilt unsere Gesellschaft in verschiedene soziale Schichten. Unterscheidungskriterien stellen Einkommen, Bildung und berufliche Position dar, wobei insbesondere dem Einkommen eine zentrale Bedeutung zukommt (Mathe, 2003, S. 127-128).

Chen und Matthews (2001) überprüften die Hypothese, ob Schüler mit schwachem sozioökonomischen Hintergrund soziale Situationen, auch uneindeutige soziale Situationen, als Bedrohung wahrnehmen. Es konnte ein Zusammenhang zwischen schwachem sozioökonomischen Hintergrund und dem hostile attribution bias festgestellt werden. Diese Personen zeigten in dieser Untersuchung auch mehr Ärger als Reaktion auf uneindeutigen sozialen Situationen.

Eine weitere Studie ergab, dass sich die Familien der Täter und Opfer nicht hinsichtlich der ökonomischen Bedingungen unterscheiden, jedoch wurde beobachtet, dass die Gruppe der Täter-Opfer häufiger unter schlechten ökonomischen Bedingungen leben (Alsaker, 2003, S. 110).

4 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Aus den theoretischen Annahmen lassen sich folgende Fragestellungen und Hypothesen ableiten.

Explorative Fragestellung: „Lassen sich in der Stichprobe verschiedene, am Bullying beteiligte Typen identifizieren?“

Es gibt Opfer, Täter, Täter-Opfer und Unbeteiligte in der vorliegenden Untersuchung, wobei sich die Anteilswerte von den zu erwartenden Prävalenzraten nicht unterscheiden.

Es wird dabei in dieser Fragestellung angenommen, dass sich auf Basis jener Typologie, die in der Literatur am häufigsten beschrieben wird, auch in dieser Stichprobe die entsprechenden Gruppen finden lassen.

Folgende vier Typen werden im Aggressionsprozess unterschieden:

- Täter: setzten aggressive Akte und schädigen absichtlich andere Personen.
- Opfer: nehmen durch diese aggressiven Akte Schaden an.
- Täter-Opfer: das sind Schüler, die sowohl andere viktimisieren als auch selbst viktimisiert werden.
- Unbeteiligte: als relativ größte Gruppe nimmt diese am Aggressionsprozess teil, sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Sie sind aber im Gegensatz zu den Tätern, Opfern und Tätern-Opfern nur indirekt in das Bullyinggeschehen involviert.

Erste Fragestellung: „Unterscheiden sich weibliche Täter, Opfer, Täter-Opfer und Unbeteiligte im hostile attribution bias?“.

Hypothese 1 ($H_1^{(1)}$): Aggressive Schülerinnen (Täter, Täter-Opfer) zeigen höhere Werte hinsichtlich des hostile attribution bias.

Es handelt sich dabei um eine gerichtete Hypothese. Wie schon im theoretischen Teil beschrieben, zeigen aggressive Kinder höhere Ausprägungen hinsichtlich des hostile attribution bias. Aggressive Kindern werden in den Gruppen der Täter und der Täter-Opfer zusammengefasst.

Zweite Fragestellung: „Zeigen Täter und Täter-Opfer im Vergleich zu Opfern höhere Ausprägungen hinsichtlich des Ärgers?“

Hypothese 2 ($H_1^{(2)}$): Hinsichtlich des Ärgers zeigen Täter und Täter-Opfer höhere Werte als Opfer (gerichtete Hypothese).

Aus der Literatur gibt es eindeutige Hinweise, dass aggressive Kinder ein höheres Ausmaß bei Ärger aufweisen. Aus Studien zu dieser Thematik geht hervor, dass aggressive Kinder zu externalisierenden Störungen neigen.

Weiters soll untersucht werden, ob die Einschätzung des Ärgers - analog Berkowitz - mit negativem Affekt und somit der Wahrscheinlichkeit zur Aggression zusammenhängen.

Dritte Fragestellung: „Haben Opfer und Täter-Opfer im Vergleich zu Tätern höhere Ausprägungen hinsichtlich der Traurigkeit?“

Hypothese 3 ($H_1^{(3)}$): Hinsichtlich der Traurigkeit zeigen Opfer und Täter-Opfer höhere Werte als Täter (gerichtete Hypothese).

Wie bereits im Theorieteil beschrieben, tendieren Opfer zu internalisierenden Störungen. Bei internalisierenden Störungen handelt es sich um Verhaltensweisen, welche von der Umwelt schwer wahrgenommen werden können. Es handelt sich dabei um Traurigkeit, sozialen Rückzug u.ä.. Die Gruppe der Täter-Opfer sind

sowohl durch externalisierende als auch durch internalisierende Störungen belastet.

Vierte Fragestellung: „Spielt der sozioökonomische Hintergrund eine Rolle hinsichtlich des hostile attribution bias?“

Hypothese 4 ($H_1^{(4)}$): Schülerinnen mit schwachem sozioökonomischen Hintergrund weisen höhere Werte hinsichtlich des hostile attribution bias und des Ärgers auf (gerichtete Hypothese).

Wie bereits im Theorieteil erwähnt, kann aus der Literatur ein Zusammenhang zwischen schwachem sozioökonomischen Hintergrund und hostile attribution bias sowie Ärger in uneindeutigen sozialen Situationen angenommen werden.

Fünfte Fragestellung: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Lebensalter der Schülerinnen und dem hostile attribution bias?“

Hypothese 5 ($H_1^{(5)}$): Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und hostile attribution bias (gerichtete Hypothese).

Im Theorieteil wurde darauf hingewiesen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und hostile attribution bias in Untersuchungen beobachtet werden konnte, d.h. mit zunehmenden Lebensalter nimmt diese feindselige Attribuierung ab. Es liegt die Vermutung nahe, dass Kinder erst ab einem bestimmten Alter verstehen, dass jemand auch Schaden zufügen kann, ohne dass diejenige Person auch die Absicht dazu hätte. Autoren haben vorgeschlagen, dass sich dieses Verständnis bei aggressiven Kindern langsamer entwickle. Die verspätete Entwicklung dieses Verständnisses verursache in einer bestimmten Altersspanne eine höhere Ausprägung des hostile attribution bias, da nicht-aggressive Kindern dieses Verständnis im Gegensatz zu aggressiven Kindern bereits entwickelt haben.

Sechste Fragestellung: „Gibt es einen Unterschied hinsichtlich des Ausmaßes an Bullying und Viktimisierung in reinen Mädchenschulen im Vergleich zu koedukativen Schulen?“

Hypothese 6 ($H_1^{(6)}$): Es besteht ein Unterschied hinsichtlich des Ausmaßes an Bullying und Viktimisierung in reinen Mädchenschulen im Vergleich zu gemischten Schulen (ungerichtete, zweiseitige Hypothese)

Interessant erscheint es, die Täter- und Opferanteilswerte in der vorliegenden Arbeit mit denjenigen aus der Literatur zu koedukativen Schulen zu vergleichen. Im Theorieteil wird dazu eine Untersuchung (Storch et al., 2003) zitiert, wo das Aggressionsniveau in reinen Mädchenschulen dem Niveau an gemischten Schulen ähnlich ist. Die Berechnung mittels eines Vergleiches einer empirischen gegenüber einer theoretischen Verteilung; die Prüfgröße χ^2 wird auf Signifikanz geprüft.

II. EMPIRISCHER TEIL

5 METHODE

Zu Beginn wird die geplante Stichprobe und das Untersuchungsdesign vorgestellt. Im zweiten Unterkapitel wird dem Erhebungsinstrument besondere Aufmerksamkeit geschenkt und danach detailliert auf die Untersuchungsdurchführung eingegangen. Weiters werden die Auswertungsverfahren erläutert und zum Abschluss erfolgt die deskriptive Beschreibung der Stichprobe.

5.1 GEPLANTE STICHPROBE UND UNTERSUCHUNGSDESIGN

Die Untersuchung erfolgte mittels Fragebogentechnik. Die Fragebogenerhebung wurde im natürlichen Umfeld der Personen, in den einzelnen Schulklassen, durchgeführt. Im Sinne Holzkamp' (1981, S. 24) ist in der vorliegenden Arbeit das sog. Herstellungsmoment aufgrund einer auswählenden Realisierung relativ gering. Insofern können Felduntersuchungen zu einer höheren externen Validität betragen (Bortz & Döring, 2006, S. 53), was bei dieser Art von Fragestellung von Bedeutung sein dürfte.

Befragt wurden ausschließlich Schülerinnen, da das Augenmerk in der vorliegenden Untersuchung nur auf Mädchen gelegt wird. Angestrebt wurde eine Stichprobe von 150 Schülerinnen. Das Alter der Schülerinnen sollte sich zwischen 11-16 Jahren bewegen.

Vor der Erhebung wurden Elternbriefe verfasst, worin um das Einverständnis der Eltern gebeten wird. Dieser Elternbrief wurde eine Woche vor der Untersuchung an die Schülerinnen verteilt, mit der Bitte, diesen von ihren Eltern unterschreiben zu lassen. Die Erhebung sollte klassenweise stattfinden. Für die Testung war nur ein Versuchsleiter vorgesehen, wobei ein Lehrer zur Seite stehen sollte, der beim Austeilen und Einsammeln der Fragebogenbatterie behilflich sein sollte. Erst nach Überprüfung der Erlaubnis durch die Eltern wurde den Schülerinnen ein

Fragebogen zum Ausfüllen vorgelegt. Den Schülerinnen wurden die wichtigsten Informationen bezüglich der Untersuchung geboten. Weiters erhielten die Schülerinnen alle relevanten Instruktionen, welche für die Durchführung wichtig waren. Während der Untersuchung wurde darauf geachtet, dass alle ungestört arbeiten konnten. Bei Unklarheiten wurde den Schülerinnen weitergeholfen. Fertige Fragebogen wurden schließlich von der Versuchsleiterin oder vom Lehrer eingesammelt. Es wurde zudem darauf geachtet, dass Schülerinnen, welche den Fragebogen ausgefüllt hatten, aufgefordert wurden, sich leise zu beschäftigen, um die anderen nicht zu stören.

5.2 ERHEBUNGSINSTRUMENT

Das Erhebungsinstrument (Fragebogenbatterie, siehe Anhang) besteht aus verschiedenen Fragebogenteilen. Neben einem demografischen Fragebogen zu den sozialstatistischen Daten setzt es sich aus insgesamt sechs Aggressions-skalen zusammen. Abschließend enthält es fünf Vignetten, welche zur Erhebung des hostile attribution bias herangezogen wurden. Weiters wurden mittels dieser Vignetten Ärger und Traurigkeit in uneindeutigen sozialen Situationen erhoben.

Mit folgendem Einleitungssatz beginnt der Fragebogen: *Ich möchte herausfinden, was Schülerinnen wie Du machen, wenn es Probleme in der Klasse gibt. Bitte antworte so ehrlich wie möglich, was Du und Deine Mitschülerinnen in solchen Situationen tun. Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Du sollst so antworten, wie Du es für richtig hältst. Deine Antworten werden von uns geheim gehalten – kein Lehrer oder Schüler wird deine Antworten sehen! Für die Beantwortung der Fragen hast du 30 Minuten Zeit!*

Die gesamte Fragebogenbatterie wurde in der „zweiten Person Singular“ formuliert, um die Schülerinnen persönlicher anzusprechen.

5.2.1 Soziodemografischer Fragebogen

In diesem Teil des Erhebungsinstruments wird nach dem Alter der Schülerinnen gefragt. Mit der zweiten Frage „Mit wem lebst du zusammen?“ wird der Typus der Elternschaft ermittelt. Mit dem Item „Wie viel Geld hat deine Familie?“ und den Items „Arbeitet dein Vater?“ und „Arbeitet deine Mutter?“ soll Auskunft über die ökonomische Bedingungen der Schülerinnen erhalten werden. Zusätzlich wird erhoben, in welchem Land der Vater und die Mutter geboren wurden.

5.2.2 Aggressionsskalen

Um die Schülerinnen den postulierten Gruppen (Täter, Täter-Opfer, Täter sowie Unbeteiligte) zuordnen zu können, wurden Aggressionsskalen vorgegeben. Insgesamt umfassen die sechs Skalen 28 Items. Diese waren auf einer vierstufigen Ratingskala zu beurteilen. Die Testpersonen konnten die jeweiligen Statements hinsichtlich der Antwortalternativen „nie“, „einmal oder zweimal“, „zweimal oder dreimal pro Monat“, „einmal die Woche“ oder „fast jeden Tag“ nach ihrer Häufigkeit einschätzen.

Täterskalen

Overt und relational aggression: Perpetrator Scale (Crick and Grotpeter, 1995):

Die Items dieser Skalen entstammen aus der Arbeit von Crick und Grotpeter (1995) (Relational Aggression, Gender, and Social Psychological Adjustment). Diese wurden von Frau Mag. Dr. Dagmar Strohmeier und Frau Mag. Elisabeth Stefanek im Rahmen des WISK-Projekts ins Deutsche übersetzt.

Die Skala offene Aggression setzt sich drei Items zusammen. Im Rahmen der offenen Aggression wird auch oft von physischer Aggression gesprochen. Ein Beispielimitem lautet folgendermaßen:

Manche Schülerinnen treten andere oder reißen sie an den Haaren. Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?

EMPIRISCHER TEIL

METHODE

Die Skala relationalen Aggression umfasst fünf Items. Ein Beispielitem sieht folgendermaßen aus:

Manche Schülerinnen verbreiten Lügen über jemanden, damit andere die Person nicht mehr mögen. Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?

Bullying Perpetrator Scale (PISA)

Diese Skala stammt aus der PISA-Studie und umfasst sechs Items. Dieser Fragebogenteil besteht jeweils aus Items zum allgemeinen Bullying, zum verbalen, zum Bullying durch Ausschließen, zum physischen, offenen Bullying und Bullying aufgrund von Rassismus. Ein Item bezieht sich auf Cyber-Bullying und lautet:

Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen mit SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt?

Opferskalen

Overt und relational aggression: Victimization scale (Crick and Grotpeter, 1995)

Bei den Items dieser beiden Skalen handelt es sich ebenfalls um übersetzte Items von Crick und Grotpeter (1995). Hier wird aber im Gegensatz zur Täterskala, die Häufigkeit der Viktimisierung erfragt. Dieser Teil besteht, so wie die dazugehörige Skala für Täter, aus insgesamt acht Items. Die Subskala offene Aggression umfasst wiederum drei Items und die Subskala relationale Aggression beinhaltet fünf Items.

Ein Beispielitem der Skala offene Aggression sieht folgendermaßen aus:

Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Schülerinnen geschubst und gestoßen worden?

Beispielitem aus der relationalen Skala:

Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler Lügen über dich verbreitet, damit dich andere Mitschüler nicht mehr mögen?

Bullying Victimization Scale (PISA)

Bei dieser Skala handelt es sich um das Gegenstück zur Täterskala. Dieser Teil besteht auch aus sechs Items, wobei sich die Fragen auf den gleichen Inhalt wie oben beziehen. Ein Item zur verbalen Aggression lautet:

Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?

Diese Aggressionsskalen werden auch im Rahmen des WiSK-Programm³. verwendet und erfüllen die Gütekriterien Reliabilität und Validität.

Bei allen oben beschriebenen Skalen erfolgt zunächst eine Summensecorebildung. Dazu erfolgte auch eine Umpolung der ersten 14 Items der drei Opferskalen. Die Täter wiesen danach sowohl in der Opferskala als auch in der Täterskala hohe Werte, wohingegen die Opfer niedrige Werte in der Täter- und der Opferskala hatten.

5.2.3 Vignetten

In der vorliegenden Untersuchung werden Vignetten zur Erhebung des hostile attribution bias verwendet. Weiters werden diese dazu herangezogen, um Ärger und Traurigkeit als Reaktion auf provozierende Situationen näher zu erfassen. Dieses Erhebungsinstrument stammt von Möller, I. (2006) und wurde für die vorliegende Untersuchung geringfügig modifiziert, d.h. die Formulierungen wurden für besseres Verständnis etwas verkürzt und vereinfacht; durch ein zusätzliches Rating konnte Traurigkeit erfasst werden.

Insgesamt werden fünf Vignetten vorgelegt. Drei Szenarien beinhalten Situationen, in denen die Hauptperson körperlich oder an ihrem Eigentum geschädigt wird. Die restlichen zwei Szenarien beschäftigen sich mit Situationen, in denen die beschriebene Person eine Beeinträchtigung in ihren sozialen Beziehungen erfährt (Möller, 2006, S. 165). Die Vignetten sollen hinsichtlich der Absicht des Täters, des

³ <http://www.univie.ac.at/wisk.psychologie/index.html>

EMPIRISCHER TEIL

METHODE

Grades an Ärger und Traurigkeit über die Provokation in der Intensität eingeschätzt werden. Das Antwortformat ist fünffach abgestuft von „1= nein/gar nicht“ bis „5= ja/sehr.“

Die Frage zur Absicht zielt zur Erhebung des hostile attribution bias ab. Nach Möller (2006, S. 147) soll die Einschätzung des Ärgers nach Berkowitz' Überlegungen mit negativem Affekt und somit der Wahrscheinlichkeit zur Aggression zusammenhängen. Mit der Einschätzung des Ärgers wird in der vorliegenden Arbeit die Neigung zu externalisierenden (nach außen gerichteten) Störungen operationalisiert. Die Einschätzung der Traurigkeit dient zur Erhebung der internalisierenden (nach innen gerichteten) Störungen.

Ein Beispiel für eine relationale Vignette sieht folgendermaßen aus:

Unfreiwillig hörst du ein Gespräch Deiner Freundinnen an, in dem die eine die andere zu ihrer Geburtstagsfeier einlädt und erzählt, dass fast alle anderen Schüler der Klasse auch dabei sein werden. Du wurdest bisher nicht zu dieser Party eingeladen.....

Denkst du, du wurdest absichtlich nicht eingeladen?

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

Ärgerst du dich über deine Freundin?

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

Bist du traurig darüber?

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

Gütekriterien der Vignetten

EMPIRISCHER TEIL

METHODE

Möller (2006, S. 146) hat acht Szenarien zur Erfassung des hostile attribution bias entwickelt, wobei es sich bei diesen teilweise um Modifikationen der Vignetten aus der Studie von Krahé und Möller (2004) gehandelt hat. Möller führte eine Vorstudie durch, in welcher jede dieser Vignetten hinsichtlich Uneindeutigkeit und Brauchbarkeit überprüft wurde. Als Indikatoren für die Mehrdeutigkeit wurden die jeweiligen Mittelwerte und die Standardabweichungen herangezogen. Weiters wurde in der Vorstudie auch überprüft, ob die Inhalte dieser Vignetten realistisch erscheinen. Dazu mussten die Teilnehmer die Vignetten hinsichtlich der Schwere auf der Dimension der wahrgenommenen Unannehmlichkeit einschätzen. Eine hohe Einschätzung der Szenarien hinsichtlich der Schwere wurde als Beleg für eine gelungene Konstruktion angesehen. Erwähnt werden muss, dass die Vignetten in der Vorstudie im Gegensatz zur vorliegenden Untersuchung auch Fragen zur Rache beinhalten (siehe Tabelle 1). Die fünf übernommenen Vignetten wiesen auf der Absichtsskala einen Mittelwert um die Skalenmitte und eine Streuung größer als eine Standardabweichung auf. Weiters wurden diese Szenarien als recht unangenehm eingeschätzt bzw. als typische Alltagssituation beurteilt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der Vignetten in der Pilotstudie (aus: Möller, 2006)

	N	Reliab. α	Absicht		Ärger		Schwere		Rache	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	PHYSISCHE SCHÄDIGUNG									
Vignette 1	59	.73	3.37	1.39	3.59	1.22	3.27	1.30	2.61	1.38
Vignette 2	59	.59	3.37	1.24	3.20	1.30	3.37	1.41	2.32	1.33
	RELATIONALE SCHÄDIGUNG									
Vignette 3	52	.74	3.62	1.03	4.17	.90	4.08	1.12	3.25	1.25
Vignette 4	52	.82	2.92	1.27	3.63	.97	3.75	1.17	2.65	1.10
Vignette 5	59	.74	2.98	1.37	3.61	1.13	4.22	1.04	2.86	1.54

α = untere Schranke der Reliabilität nach Cronbach, M= Mittelwert, SD= Standardabweichung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden aus den ursprünglich acht Vignetten jene fünf ausgewählt, die auch bei Möller (2006) in der Hauptuntersuchung zur Anwendung kamen.

5.3 UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG

5.3.1 Stichprobe

Die Untersuchung wurde an einer Klosterhauptschule für Mädchen in Neusiedl am See durchgeführt, wobei insgesamt 128 Mädchen an der Untersuchung teilnahmen. Die intendierte Stichprobengröße von 150 wurde nicht erreicht, weil 22 Mädchen am Erhebungstag fehlten oder von elterlicher Seite die Teilnahme nicht genehmigt wurde. Untersucht wurden Schülerinnen von der sechsten bis zur achten Schulstufe.

5.3.2 Durchführung

Die Vorgabe fand am 4. Juni 2009 statt. Bei der Erhebung stellte sich die Autorin den Schülerinnen vor und teilte diesen mit, dass die Untersuchung im Rahmen einer Diplomarbeit durchgeführt wird. In Anlehnung an den Fragebogen erfolgte eine mündliche Erklärung, wie die Fragebogenbatterie zu bearbeiten ist. Bei der Instruktion wurde darauf hingewiesen, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt und es wurde gebeten, ehrlich zu antworten. Weiters wurde den Schülerinnen erklärt, dass die Antworten anonym behandelt werden. Als Zweck wurde lediglich angedeutet, dass Reaktionen bei Problemen in der Klasse untersucht werden sollen.

Beim Fragebogen wurde erläutert, dass man bei den Antworten daran denken solle, wie es in den letzten zwei Monaten war und nicht nur, wie der momentane Zustand ist. Bei den Vignetten wurde instruiert, dass es sich um Situationsbeschreibungen aus dem Schulbereich und der Freizeit handelt. Weiters wurden die Schülerinnen ersucht, dass sie sich in diese Situationen hinversetzen sollten, um die darauf folgenden Fragen zu beantworten. Den Schülerinnen verblieb nach der Einführung und der Beantwortung von Rückfragen ein Zeitraum von 30

Minuten zur Fragebogenbearbeitung. Der überwiegende Teil der Schülerinnen konnte den Fragebogen innerhalb von 20 Minuten bearbeiten. Weiters wurden die Schülerinnen darauf hingewiesen, nochmals zu kontrollieren, ob tatsächlich jedes Item beantwortet war. Die Fragebögen wurden von der Autorin oder der Lehrkraft sukzessive eingesammelt. Es wurde um Ruhe gebeten, damit alle Fragebogen zu Ende beantwortet werden konnten. Die Untersuchung fand insgesamt in sieben Klassen statt.

5.4 AUSWERTUNGSVERFAHREN

Zur Auswertung wird das Statistik-Programm SPSS, Version 10.0.7, herangezogen. Im inferenzstatistischen Teil wird im Rahmen der Hypothesentestung ein Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$ (Irrtumswahrscheinlichkeit für das Auftreten des Fehlers 1. Art) zugrunde gelegt.

Zur Identifizierung der Täter, Opfer, Täter-Opfer und Unbeteiligten wird auf Grundlage von sechs Skalen zunächst eine Clusteranalyse berechnet. Die Zugehörigkeit zu den Typen im Aggressionsprozess als unabhängige Variable stellt in der vorliegenden Arbeit die wichtigste Grundlage dar. Die weiteren unabhängigen Variablen stammen aus dem soziodemografischen Fragebogenteil, dabei handelt es sich um das Alter und den sozioökonomischen Hintergrund.

Die abhängigen Variablen sind einerseits der hostile attribution bias, welcher mittels Vignetten erhoben wird und andererseits Ärger und Traurigkeit in uneindeutigen sozialen Situationen, welche ebenso mittels dieser Vignetten erhoben wurden. Das Geschlecht stellt in der vorliegenden Untersuchung eine Konstante dar. Als potenzielle Störvariable wurde darüber hinaus das Alter der Mädchen mitberücksichtigt.

5.5 DESKRIPTIVE BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

Lebensalter

Die Stichprobe umfasst 128 Schülerinnen. Der Altersmittelwert liegt bei 12.7 Jahren ($SD = 1.06$). 12,5% der Schülerinnen waren zum Untersuchungszeitpunkt 11 Jahre alt, 35,2% waren 12 Jahre. 27,3% waren 13, 22,7% 14 und 1,6% der Testpersonen waren 15 Jahre alt, während ein Mädchen bereits 16 Jahre alt war.

Schulstufe

Untersucht wurde die sechste bis achte Schulstufe. Der Großteil der Schülerinnen besuchte die sechste Schulstufe, nämlich 61(47,7%). 21 Jugendliche (16,4%) besuchten die siebente Schulstufe und 46 (35,9%) waren Schülerinnen der achten Schulstufe.

Ökonomische Bedingungen

Beim Item „Wie viel Geld hat deine Familie?“ antwortet mehr als die Hälfte (69, entsprechend 53,9%), dass „man gleich viel Geld wie andere habe“. 12 (9,4%) beschreiben sich als reicher und vier Schülerinnen (3,1%) stellen sich in der Untersuchung als ärmer dar. 43 (33,6%) Schülerinnen beantworteten dieses Item mit „weiß nicht“ (siehe Abbildung 3).

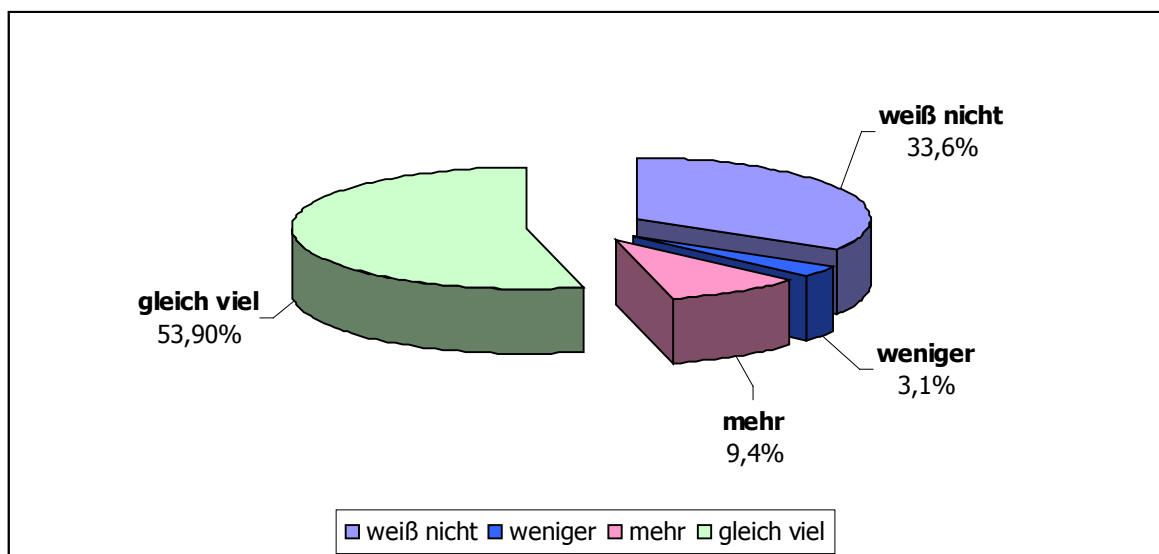


Abbildung 3: Verteilung der ökonomischen Ressourcen der Schülerinnen

Anmerkung: Die Gruppe der Schülerinnen, welche diese Frage zunächst nicht beantwortet haben („weiß nicht“) wird aus praktischen Überlegungen der Gruppe mit weniger vorhanden ökonomischen Ressourcen hinzugerechnet, da diese modifizierte Einteilung die im Folgenden beschriebene Bildung des Index' zum sozioökonomischen Hintergrund erleichtert.

Sozioökonomischer Hintergrund

Um auch eine entsprechende Variable für den Sozioökonomischen Hintergrund untersuchen zu können, wurde zunächst ein additiver, ungewichteter Index gebildet. Für diese Indexbildung wurden die ökonomischen Bedingungen (nunmehr dreikategoriell), der Typus der Elternschaft (intakt/nicht-intakt) und die Berufstätigkeit beider Elternteile (ja/nein) herangezogen. Dieser Score wurde schließlich in fünf Kategorien unterteilt (sehr niedriger, niedriger, mittlerer, hoher und sehr hoher sozioökonomischer Hintergrund):

Eine Schülerin (0,8%) befindet sich in der ersten Kategorie, 14 (10,9%) Versuchsteilnehmerinnen in der zweiten, 57 (44,5%) in der dritten Kategorie. 49 (38,3%) fallen in die vierte Kategorie und 7 (5,5%) in die fünfte. Bei der Verteilung der Kategorien kann Normalverteilung angenommen werden (siehe Abbildung 4).

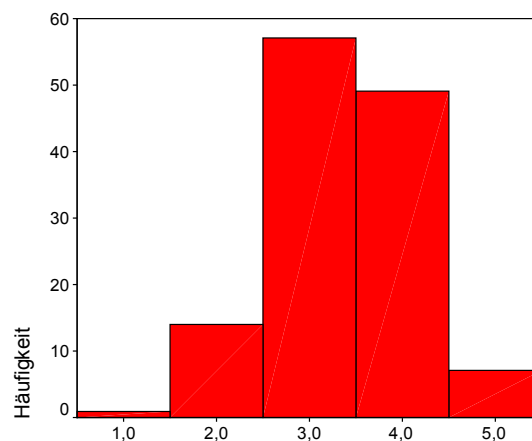


Abbildung 4: Verteilung der Kategorien auf Basis des gebildeten Sozioökonomischen Index' der Schülerinnen (N = 128)

Geschwisterstatus

Die Mehrheit der Schülerinnen (71,9%) hatte zum Untersuchungszeitpunkt ein oder mehr Geschwister und 28,1% waren in dieser Untersuchung Einzelkinder.

Herkunftsland der Eltern

113 Elternpaare (88,3%) stammen aus Österreich, bei acht Paaren (6,25%) kommt ein Elternteil aus dem Ausland und bei sieben Paaren (5,57%) entstammen beide Eltern ursprünglich aus dem Ausland.

6 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden zu Beginn die Daten, die aus dem Erhebungsinstrument gewonnen wurden, beschrieben. Es wird eine Clusteranalyse berechnet, da die Zuordnung und Verteilung der Schülerinnen zu den postulierten Typen eine wichtige Grundlage zur Beantwortung der Fragestellungen ist. Abschließend erfolgt in diesem Kapitel die inferenzstatistische Auswertung der zu untersuchenden Hypothesen.

6.1 AGGRESSIONSFRAGEBOGEN

Tabelle 2: Deskriptivstatistische Kennwerte der Aggressionsskalen (N= 128)

	Overt agg. score (victims)	Relational agg. score (victims)	General agg. score (victims)	Overt agg. score (bullies)	Relational agg. score (bullies)	General agg. score (bullies)
M	14.10	22.75	27.20	7.95	3.40	5.95
SD	1.66	2.64	2.97	2.58	.82	1.43
MD	15.00	24.00	28.00	7.00	3.00	5.00
Schiefe	-3.67	-1.83	-2.08	2.17	2.67	2.61

M= Mittelwert, SD= Standardabweichung, MD= Median

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

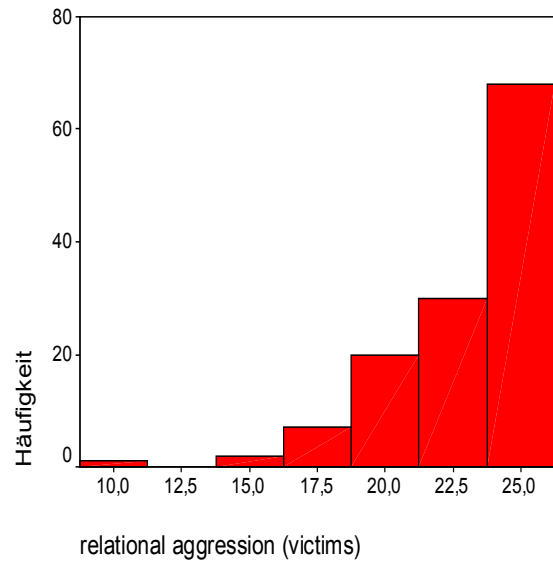
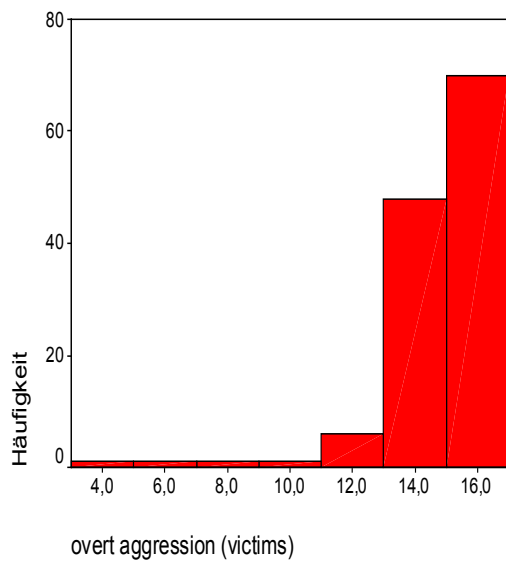


Abbildung 5: Verteilung in der Opferskala (offene Aggression)

Abbildung 6: Verteilung in der Opferskala (relationale Aggression)

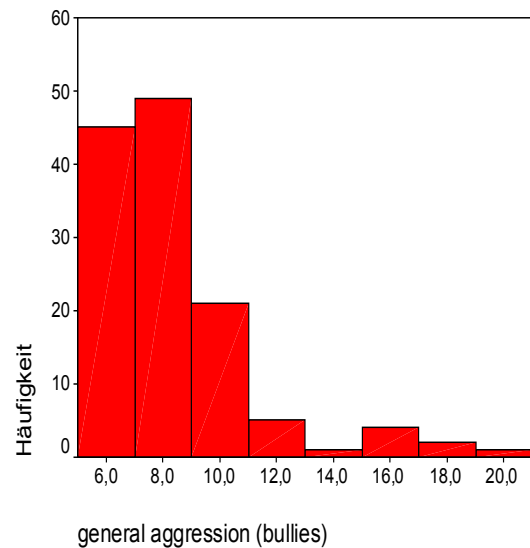
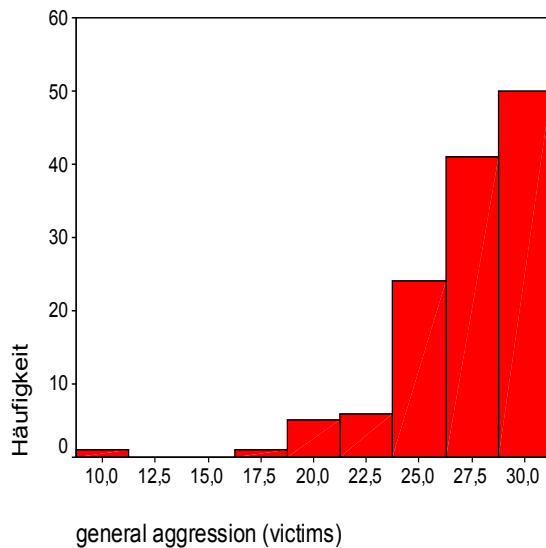


Abbildung 7: Verteilung in der Opferskala (Aggression)

Abbildung 8: Verteilung in der Täterskala (Aggression)

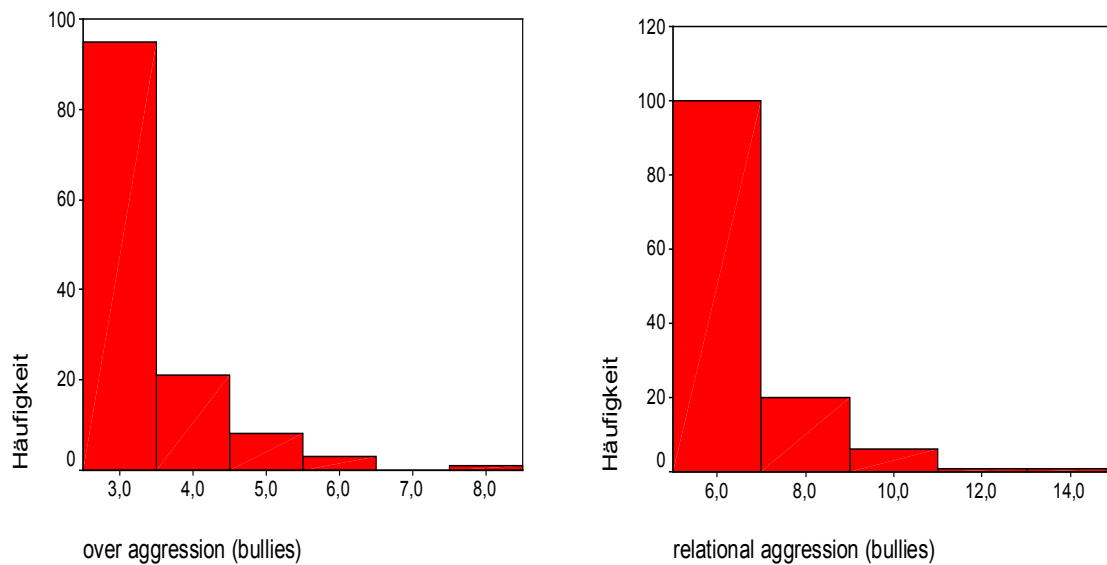


Abbildung 9: Verteilung in der Täterskala (offene Aggression)

Abbildung 10: Verteilung in der Täterskala (relationale Aggression)

Die sechs Verteilungen (siehe Abbildungen 6 bis 11) sind extrem schief, d.h. es ist jeweils keine Normalverteilung in den Skalen gegeben. Da es sich bei den erhobenen Verhaltensweisen im Allgemeinen doch um relativ seltene Ereignisse handelt, liegt es nahe, dass keine Normalverteilung der Messwerte gegeben ist. Die Werte für die Schiefe (skewness) (siehe Tabelle 2) der Verteilungen sind ein weiterer Hinweis hierfür. (Sofern Normalverteilung gegeben wäre, bewegen sich die Schiefewerte in einem Bereich von +1 bis -1.)

6.2 VIGNETTEN

Der Auswertungsmodus des Indikators lautet: Je höher die Werte im hostile attribution bias, desto stärker kann die Verankerung in dieser latenten Dimension angenommen werden. Diese Verrechnungsart gilt analog ebenfalls für Ärger (je stärker jemand in der Dimension Ärger verankert ist, desto höher die Ausprägung der Ärgerswerte als Reaktion auf uneindeutige provozierenden Situationen) und für Traurigkeit.

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Tabelle 3: Deskriptivstatistische Kennwerte der Vignetten (N=128)

	Hostile attribution score	Anger score	Sadness score
M	14.60	17.52	15.43
SD	3.67	5.17	4.16
MD	15.00	18.50	16.00
Schiefe	-.165	-.513	-.384

M= Mittelwert, SD= Standardabweichung, MD= Median

Die Verteilung der Scores zum hostile attribution bias, zum Ärger und zur Traurigkeit als Reaktionen auf uneindeutigen sozialen Situationen stellen sich in der vorliegenden Arbeit als normalverteilt dar (siehe Abbildung 11-13). Die Schiefe-Werte stützen diese Annahme (siehe Tabelle 3).

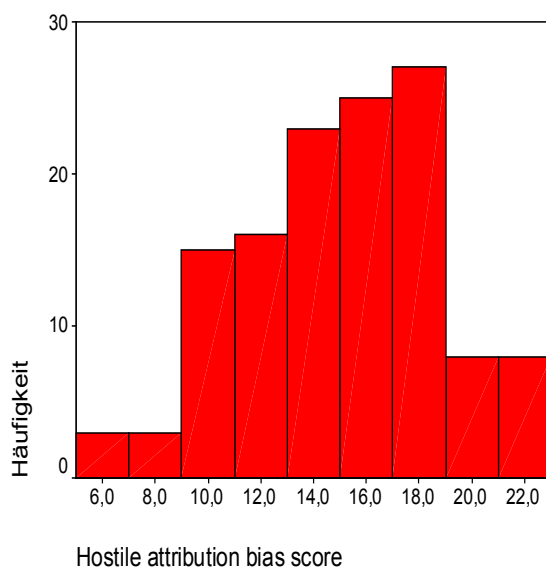


Abbildung 11: Verteilung des Scores zum Hostile attribution bias

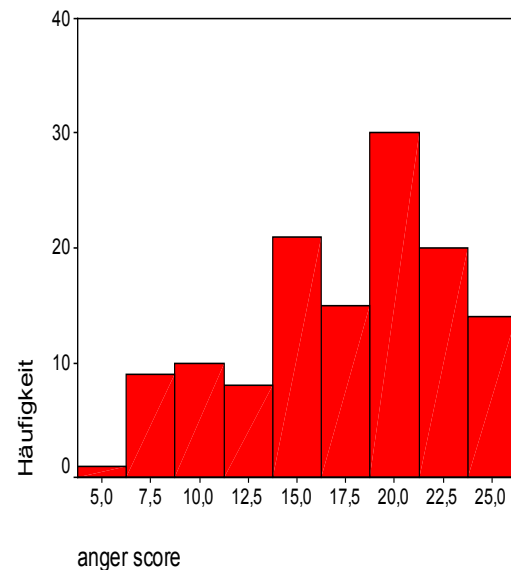


Abbildung 12: Verteilung des Ärger scores

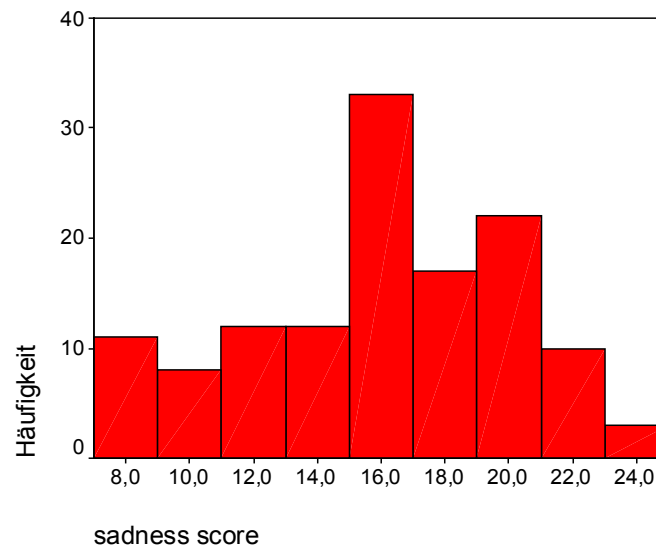


Abbildung 13: Verteilung des Scores zur Traurigkeit

6.3 CLUSTERANALYSE

Eine Clusteranalyse ist ein heuristisches Verfahren und kann zur Übersichtsgewinnung bzw. zur Exploration im Rahmen von Fragestellungen dienen. Diese zur Gruppe der taxonomischen Verfahren gehörende Prozedur bildet anhand von erhobenen Variablen Gruppen von Fällen. Die Mitglieder eines Clusters sollen möglichst ähnliche Variablenausprägungen aufweisen, während sich die Mitglieder verschiedener Gruppen hierbei möglichst unähnlich darstellen (Bühl/ Zöfel, 2000, S 434).

Berechnet wurde in der vorliegenden Untersuchung eine Clusterzentrenanalyse. Bei dieser wird, im Gegensatz zur hierarchischen Clusteranalyse, die Clusteranzahl vorgegeben. Der verwendete Algorithmus erfordert hierbei, dass die Anzahl der postulierten Cluster vorab festgelegt wird. Die Clusterbildung erfolgte auf Grundlage der sechs Aggressionsskalen.

Der Vorteil dieser Prozedur ist, dass relativ homogene Fallgruppen aufgrund ausgewählter Eigenschaften identifiziert werden können. Da im vorliegenden Fall die anfänglichen Clusterzentren bekannt sind, werden diese mit *vier* festgelegt. Die Berechnung selbst wird mittels einer iterativen Aktualisierung der Clusterzentren

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

vorgenommen. Die Cluster-Zugehörigkeit eines jeden Falles wird im Zuge der Berechnung durch SPSS gespeichert.

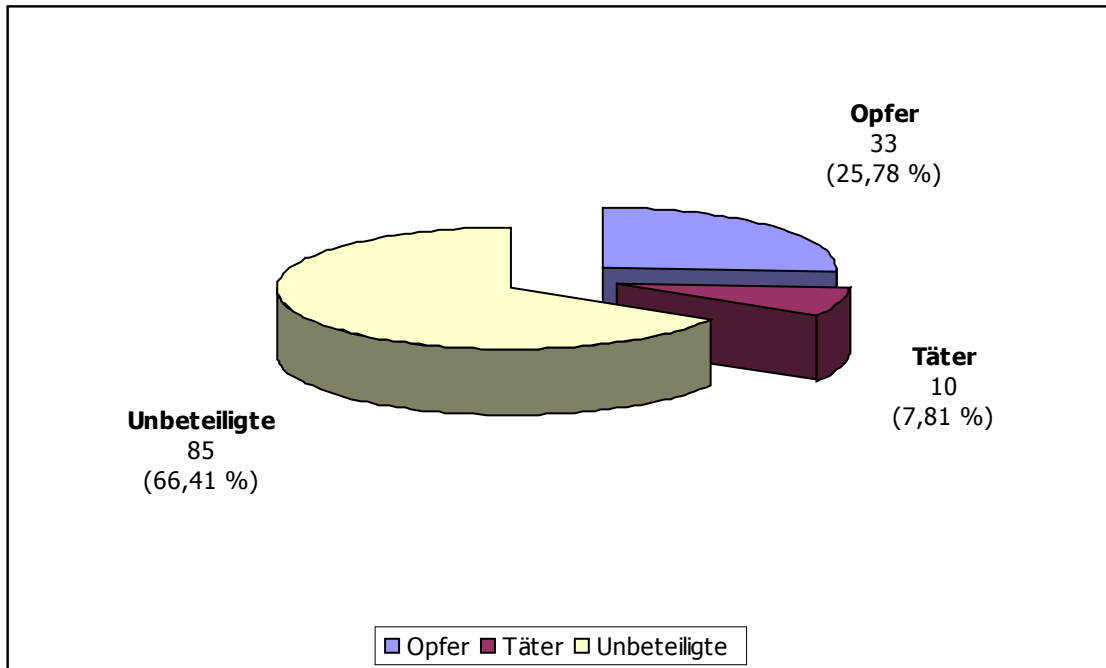


Abbildung 14: Ergebnis der Clusterzentrenanalyse (N = 128)

In der vorliegenden Stichprobe wird nur eine Schülerin identifiziert, welche sich aufgrund der Berechnung zunächst als Täter-Opfer darstellt, wird in der vorliegenden Untersuchung schließlich zur Gruppe der Täter zugeordnet. Somit werden schließlich aus praktischen Gründen nur drei Gruppen gebildet (siehe Abbildung 14). Bei diesen drei Gruppen handelt es sich um die Täter, die Opfer und die Gruppe der Unbeteiligten. Die Benennung der Gruppen erfolgt aufgrund der Ausprägung in den einzelnen Skalen, wo z.B. Täter jeweils hohe Werte auf den Täterskalen und ebenso auf den transformierten Opferskalen aufweisen.

Insofern ist die erste Fragestellung explorativ zu beantworten, wobei ursprünglich angenommen wurde, dass alle vier Gruppen (Opfer, Täter, Täter-Opfer und Unbeteiligte) in der vorliegenden Stichprobe präsent sind.

Die formulierten Fragestellungen und Hypothesen werden aufgrund dieser Zuordnung im Folgenden mit drei Gruppen untersucht.

6.4 VERWENDETE INFERENZSTATISCHE VERFAHREN

Im Rahmen der statistischen Datenanalyse wurden die folgenden Verfahren eingesetzt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003; Bortz et al., 2006).

U-Test nach Mann und Whitney

Der U-Test kann als parameterfreie Alternative anstelle eines t-Tests für unabhängige Stichproben herangezogen werden. Mittels U-Test, der eine vorliegende Permutation auf Auffälligkeiten untersucht, kann man auf Grundlage rangskalierter Daten zwei unabhängige Stichproben hinsichtlich des signifikanten Unterschiedes bei einem (zumindest ordinalskalierten) Merkmal untersuchen. Die Prüfgröße z ist bei ausreichend großen Stichprobengrößen ($n_1 > 10$, $n_2 > 10$) asymptotisch normalverteilt.

Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson

Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson prüft, ob zwischen zwei zumindest intervallskalierten Merkmalen ein (linearer) Zusammenhang vorliegt und gibt die Stärke und Richtung dieses Zusammenhanges an. Um dieses Verfahren verwenden zu können, müssen die Voraussetzungen der Normalverteilung sowie der Intervallskalierung der Daten gegeben sein.

Multivariate Varianzanalyse für unabhängige Stichproben

Eine multivariate Varianzanalyse überprüft simultan den Unterschied zwischen mehr als zwei unabhängigen Stichproben bezüglich ihrer Mittelwerte in mehr als einem intervallskalierten Merkmal auf Signifikanz. Wird das Verfahren mit einem Faktor (unabhängige Variablen) berechnet, handelt es sich eine einfaktorielle Varianzanalyse. Im Falle mehrerer Faktoren (mehrerer unabhängiger Variablen) spricht man von einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse, wobei neben den Haupteffekten der Faktoren zusätzlich mögliche Wechselwirkungseffekte auf Signifikanz untersucht werden.

Die Voraussetzungen für den Einsatz dieses Tests sind mit jenen des t-Tests für unabhängige Stichproben ident. Die Homogenität der Varianzen wird mittels Levene-Test und die Homogenität der Varianz-Kovarianzmatrix der abhängigen Variablen mittels Box-M-Test untersucht. Wenn die Prüfgröße F der Varianzanalyse signifikant ausfällt, dann kann mittels Post-hoc-Verfahren überprüft werden, zwischen welche Gruppen signifikante Mittelwertsunterschiede vorhanden sind.

Eine Kovarianzanalyse, welche in der vorliegenden Arbeit zum Einsatz kommt, stellt eine Erweiterung der Varianzanalyse dar, wobei Kovariaten in die Analyse einbezogen werden. Kovariaten sind metrisch skalierte, personenbezogene unabhängige, d.h. erklärende Variablen in einem faktoriellen Design. Die Kovarianzanalyse wird angewendet, sobald es außer den Faktoren Einflussgrößen auf die abhängige Variable gibt, deren Berücksichtigung sinnvoll und notwendig ist.

6.5 AUSWERTUNG DER HYPOTHESEN

Zur Beantwortung der formulierten Hypothesen (1-3) (siehe Tabelle 4) wird eine multivariate Kovarianzanalyse (unter Berücksichtigung des Alters) berechnet (siehe Tabelle 5). Die unabhängige Variable ist die ermittelte Clusterzugehörigkeit in drei Stufen, während die abhängigen Variablen hostile attribution bias, Ärger und Traurigkeit sind.

Zusätzlich wurde als Post-hoc-Test das Verfahren nach Games-Howell unter Berücksichtigung der ungleichen Gruppengrößen (siehe Abbildung 14) berechnet, da im Anschluss an ein signifikantes Ergebnis einer Varianzanalyse hierdurch Gruppenunterschiede identifiziert werden können.

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Tabelle 4: Deskriptivstatistischen Kennwerte der Indikatoren in den drei Clustern

	Hostile attribution bias score				Anger				Sadness			
	U	T	O	G	U	T	O	G	U	T	O	G
M	14.28	14.90	15.33	14.60	17.47	16.10	18.06	17.52	15.68	12.10	15.79	15.43
SD	3.37	3.38	3.55	3.67	5.29	6.06	4.63	5.17	3.99	3.93	4.31	4.16
N	85	10	33	128	85	10	33	128	85	10	33	128

M= Mittelwert, SD= Standardabweichung, MD= Median, U= Unbeteiligte, T= Täter, O= Opfer, G= Gesamt

Tabelle 5: Tafel der Varianzanalyse (N= 128)

Quelle	Abhängige Variable	AQS (Typ III)	df	σ^2	F	Signifikanz
AGE	Hostile attribution bias	8.03	3.37	3.37	1.39	1.39
	Anger	14,28	3.37	3.37	1.39	1.39
	Sadness	3.37	3.37	3.37	1.24	1.24
Cluster	Hostile attribution bias	14,28	3.37	3.37	1.39	1.39
	Anger	14,28	3.37	3.37	1.39	1.39
	Sadness	3.37	3.37	3.37	1.24	1.24
Fehler	Hostile attribution bias	14,28	3.37	3.37	1.39	1.39
	Anger	14,28	3.37	3.37	1.39	1.39
	Sadness	3.37	3.37	3.37	1.24	1.24
Korrigierte Gesamtvariation	Hostile attribution bias	14,28	3.37	3.37	1.39	1.39
	Anger	14,28	3.37	3.37	1.39	1.39
	Sadness	3.37	3.37	3.37	1.24	1.24

AQS = Quadratsumme vom Typ III, df = Anzahl der Freiheitsgrade, σ^2 = Mittel der Quadrate, F= Prüfgröße

Die erste Hypothese ($H_1^{(1)}$) postuliert, dass aggressive Schülerinnen höhere Werte hinsichtlich des hostile attribution bias aufweisen. Es zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung kein signifikanter Unterschied zwischen Tätern und Opfern und

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Unbeteiligten hinsichtlich des hostile attribution bias – die Nullhypothese wird beibehalten.

Die zweite Hypothese ($H_1^{(2)}$) nimmt an, dass Täter hinsichtlich des Ärgers höhere Werte als Opfer zeigen. Die Analyse ergibt ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Tätern, Opfern und Unbeteiligten hinsichtlich der Ausprägung des Ärgers als Reaktion auf uneindeutige provozierende Situationen. Hiermit kann nicht bestätigt werden, dass Täter eine höhere Ausprägung des Ärgers aufweisen, als die beiden anderen Gruppen, die Opfer und die Unbeteiligten. Die Alternativhypothese wird somit zurückgewiesen.

Die dritte Hypothese ($H_1^{(3)}$) lautet, dass Opfer hinsichtlich der Traurigkeit höhere Werte als Täter zeigen. Die Analyse ergibt ein signifikantes Ergebnis ($p = .029$), d.h. es gibt Gruppenunterschiede.

Zur Identifizierung, welche der Gruppen sich von anderen signifikant unterscheidet, zeigt der post-hoc Test nach Games-Howell, dass sich zumindest Unbeteiligte und Täter signifikant ($p = .047$) hinsichtlich der Traurigkeit als Reaktion auf mehrdeutige provozierende Situationen unterscheiden. Unbeteiligte haben höhere Ausprägungen hinsichtlich der Traurigkeit als die Gruppe der Täter.

Zwischen Tätern und Opfern ist bezüglich des Unterschiedes in der Traurigkeit lediglich eine Tendenz ($p = .054$) feststellbar, die Opfer liegen mit ihren Werten tendenziell höher.

Das Lebensalter, in dieser Untersuchung als potentielle Störvariable berücksichtigt kann als konfundierende Variable zu den einzelnen abhängigen Variablen ausgeschlossen werden; es werden keine signifikanten Ergebnisse beobachtet (siehe Tabelle 5).

Die vierte Hypothese ($H_1^{(4)}$) nimmt an, dass Schülerinnen mit schwachem sozio-ökonomischen Hintergrund höhere Werte hinsichtlich des hostile attribution bias und des Ärgers als Reaktion auf uneindeutige provozierende Vignetten zeigen.

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Um die Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund einerseits und dem hostile attribution bias und Ärger andererseits untersuchen zu können, erfolgte eine additive Indexbildung (siehe Tabelle 6). Zur Indexbildung flossen vier beteiligten Indikatorvariablen ungewichtet ein, da für eine bestimmte Gewichtung aus der Literatur keine Hinweise hervorgehen. Es wurde der Typus der Elternschaft und die ökonomischen Bedingungen, unter denen die Schülerinnen aufwachsen, herangezogen. Weiters wurde für die Indexbildung berücksichtigt, ob die Eltern berufstätig waren. Bei der Frage nach dem Typus der Elternschaft erfolgte eine Kategorisierung in „intakte“ oder „nicht-intakte“ Familie. Die Frage nach den ökonomischen Bedingungen („Wie viel Geld hat deine Familie?“), wurde dreikategoriell („weniger“, „gleich viel“, „mehr als andere“) verrechnet. Die Frage nach der Berufstätigkeit des Vaters und der Mutter wurde ebenfalls dichotom erhoben, mit „ja“ oder „nein“.

Tabelle 6: Deskriptivstatistischer Kennwert (Index sozioökonomischer Hintergrund (N= 128))

	Index sozioökonomischer Hintergrund
M	3.37
SD	.78

M= Mittelwert, SD= Standardabweichung

Die Berechnung erfolgte mittels einer Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, wobei der sozioökonomische Index die unabhängige Variable darstellt, die beiden unabhängigen Variablen waren der hostile attribution bias und der Ärger.

Tabelle 7: Ergebnisse zu den Korrelationen (N=128)

	Ärger	Index sozioökonomischer Hintergrund
Hostile attribution bias	.598	-.075
Signifikanz (einseitig)	<.001	.201
Ärger		.009
Signifikanz (einseitig)		.459

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Es geht hervor (siehe Tabelle 7), dass zwischen dem hostile attribution bias und Ärger ein signifikanter ($p < .001$) Zusammenhang besteht, d.h. höhere Werte in der feindseligen Attribuierung gehen mit höheren Werten im Ärger einher.

In dieser Studie können sowohl zwischen hostile attribution bias und soziökonomischem Hintergrund einerseits und zwischen Ärger und soziökonomischem Hintergrund andererseits kein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden. Der soziökonomische Hintergrund kann somit als unabhängige Dimension bezeichnet werden.

Diese Hypothese wurde zusätzlich alternativ ausgewertet. Diesmal wurden nur die ökonomischen Bedingungen zur Operationalisierung herangezogen, da insbesondere dem Einkommen eine zentrale Bedeutung zukommt (Mathe, 2003, S 127-128).

Es wurde ein Extremgruppenvergleich zwischen Schülerinnen berechnet, welche sich in dieser Untersuchung als ärmer oder reicher beschrieben haben (siehe Tabelle 8 und 9). Für den Extremgruppenvergleich werden nur jene Untersuchungsteilnehmerinnen berücksichtigt, die bezüglich der unabhängigen Variable (ökonomische Bedingungen in zwei Ausprägungen - Schülerinnen, die sich als ärmer oder reicher beschrieben haben) besonders hohe oder besonders niedrige Ausprägungen aufweisen.

Extremgruppenvergleiche werden nicht zu den hypothesenprüfenden, sondern zu den explorativen Untersuchungen zugeordnet werden. Sie erkunden, ob eine unabhängige Variable potenziellen Erklärungswert für eine abhängige Variable hat. Für einen Extremgruppenvergleich wird üblicher Weise ein parameterfreies Verfahren herangezogen, weshalb ein U-Test nach Mann und Whitney in der vorliegenden Arbeit berechnet wird (Bortz et al., 2006 S 530). Die abhängige Variable sind der hostile attribution bias und Ärgerscore.

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Tabelle 8: Deskriptivstatistik der Schülerinnen, die sich als ärmer beschrieben haben

n = 4	Hostile attribution bias score	Anger score
M	17	19.75
SD	1.63	4.92
MD	17	20

M= Mittelwert, SD= Standardabweichung, MD= Median

Tabelle 9: Deskriptivstatistik der Schülerinnen, die sich als reicher beschrieben haben

n = 12	Hostile attribution bias score	Anger score
M	13.33	14.08
SD	3.73	6.69
MD	12.5	12.5

M= Mittelwert, SD= Standardabweichung, MD= Median

Tabelle 10: Ergebnis U-Test

	Hostile attribution bias score	Anger score
Mann-Whitney-U	10.50	10.00
z	-1.657	-1.705
Signikanz	.049	.044

z= Prüfgröße

Die Hypothesenprüfung erfolgt einseitig (siehe Tabelle 10). Es können jeweils signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen, die sich in der Untersuchung als ärmer oder reicher dargestellt haben hinsichtlich der beiden Variablen, beobachtet werden. Schülerinnen die sich in der Untersuchung als ärmer beschrieben hatten, zeigen höhere Werte hinsichtlich des hostile attribution bias und des Ärgers.

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Die fünfte Hypothese ($H_1^{(5)}$) formuliert den erwarteten negativen Zusammenhang zwischen Alter (age) und hostile attribution bias.

Tabelle 11: Ergebnisse zur Korrelation (N= 128)

	Age/ Hostile attribution bias score
Korrelation nach Pearson	.087
Signifikanz (1-seitig)	.166

Die Analyse zeigt, dass dieser Zusammenhang mit dem Lebensalter in der vorliegenden Untersuchung nicht signifikant ($p = .166$) ist. Der hostile attribution bias und das Lebensalter sind voneinander unabhängig. Es liegt somit auch kein Hinweis vor, dass das Alter als Störvariable zu betrachten ist (siehe Tabelle 11).

Die sechste Hypothese ($H_1^{(6)}$) dient zur Überprüfung der Fragestellung, ob ein Unterschied hinsichtlich des Ausmaßes an Bullying und Viktimisierung in reinen Mädchenschulen im Vergleich zu koedukativen Schulen besteht. Es kann in der vorliegenden Stichprobe beobachtet werden, dass 7,8% Täter, 25,7% Opfer und 66,41% Unbeteiligte sind.

Ein Vergleich (siehe Tabelle 12) zu den von Schäfer (1996) beschriebenen Prävalenzraten in koedukativen Schulen, aber unter Berücksichtigung der Anteilswerte nur von Mädchen ergibt:

Tabelle 12: Vergleich der empirischen Verteilung vs erwartete Anteilswerte nach Schäfer

	beobachtet (o_i)	erwartet (e_i)
U	85	83.20
T-O	1	5.12
T	9	11.52
O	33	28.16
	128	128

U= Unbeteiligte, T-O= Täter/Opfer, T= Täter, O= Opfer

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Die Berechnung ergibt als Prüfgröße $\chi^2(3) = 0.0389 + 3.3153 + 0.55125 + 0.8318 = 4.737 < \chi^2_{\text{krit } .05} = 7.82$. Dieses Ergebnis ist nicht signifikant, sodass die Alternativhypothese zurückgewiesen wird. Die beobachtete Verteilung der Anteilswerte in der Stichprobe unterscheidet sich somit nicht von den Prävalenzraten der Mädchen bei Schäfer (1996).

Der Vergleich (siehe Tabelle 13) mit einer weiteren Untersuchung von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) wobei allerdings Prävalenzwerte aus koedukativen Schulen vorliegen, ergibt:

Tabelle 13: Vergleich der empirischen Verteilung vs. erwartete Anteilswerte nach Klicpera und Gasteiger-Klicpera

	beobachtet (o_i)	erwartet (e_i)
U	85	92.16
T-O	1	10.24
T	9	17.94
O	33	7.86
	128	128

U= Unbeteiligte, T-O= Täter/Opfer, T= Täter, O= Opfer

Die Berechnung ergibt als Prüfgröße $\chi^2(3) = 0.556 + 8.338 + 4.440 + 83.477 = 96.811 > \chi^2_{\text{krit } .05} = 7.82$. Dieses Ergebnis ist signifikant, sodass die Alternativhypothese angenommen wird. Die beobachtete Verteilung der Anteilswerte in der Stichprobe (reine Mädchenschule) unterscheidet sich somit von den Prävalenzraten in koedukativen Schulen bei Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996). Im Vergleich zu den erwarteten Werten ist vor allem der Opferanteil in der Stichprobe auffällig höher.

Der Vergleich (siehe Tabelle 14) mit einer neueren Untersuchung nach Atria, Strohmeier und Spiel (2007) mit drei Gruppen (Unbeteiligte, Täter und Opfer) zeigt:

EMPIRISCHER TEIL

ERGEBNISSE

Tabelle 14: Vergleich der empirischen vs. erwartete Anteilswerte nach Atria, Strohmeier und Spiel

	beobachtet (o_i)	erwartet (e_i)
U	85	102528
T	10	12416
O	33	13056
	128	128

U= Unbeteiligte, T= Täter, O= Opfer

Die Berechnung ergibt als Prüfgröße $\chi^2(2) = 2.996 + 0.470 + 30.466 = 33.932 > \chi^2_{\text{krit } .05} = 5.99$. Dieses Ergebnis ist signifikant, sodass die Alternativhypothese angenommen wird. Die beobachtete Verteilung der Anteilswerte in der Stichprobe unterscheidet sich somit von den ermittelten Prävalenzraten in koedukativen Schulen bei Atria, Strohmeier und Spiel (2007). Erneut ist im Vergleich zu den erwarteten Werten vor allem der erhöhte Opferanteil in der Stichprobe deutlich.

7 DISKUSSION

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Beziehung zur Literatur gesetzt. Weiters werden Einschränkungen der Arbeit erläutert und diskutiert. Schließlich wird noch ein Ausblick über weitere wichtige Forschungen im Zusammenhang mit dieser Arbeit gegeben.

7.1 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zunächst unterschiedliche am Bullying beteiligte Gruppen aus der vorliegenden Stichprobe zu identifizieren. Bei diesen postulierten Gruppen handelt es sich um vier Typen: Täter, Täter-Opfer, Opfer und Unbeteiligte. In der vorliegenden Stichprobe wurden im Rahmen einer Clusterzentrenanalyse dementsprechend vier Gruppen vorgegeben, wobei schließlich drei Gruppen gebildet wurden, da der Täter-Opfer-Cluster nur aus einer Schülerin bestand.

Diese drei Gruppen wurden anschließend hinsichtlich etwaiger Unterschiede in der Dimension des hostile attribution bias untersucht. Weiters wurden diese bezüglich des Ärgers und der Traurigkeit als Reaktion auf uneindeutige provozierende Situationen untersucht. Auch wurde der sozioökonomische Hintergrund hinsichtlich der Ausprägung des hostile attribution bias und des Ärgers (in uneindeutigen Situationen) analysiert. Weiters wurde als potenzielle Störvariable das Alter berücksichtigt.

Ein Ziel war die Identifizierung der verschiedenen am Bullying beteiligten Gruppen. Zu Beginn der Untersuchung wurden die Schülerinnen in die Kategorien der Täter, Täter-Opfer, Opfer und Unbeteiligte eingeordnet. Die Clusterbildung erfolgte auf Grundlage von sechs Skalen (drei Täter- und drei Opferskalen).

Ein wichtiges Anliegen dieser Arbeit ist die Analyse, ob sich Mitglieder unterschiedlicher Gruppen bezüglich des hostile attribution bias unterscheiden. Es wurde erwartet, dass aggressive Kinder einen höheren hostile attribution bias aufweisen als nicht aggressive Kinder. Dieses Ergebnis kann in der vorliegenden Arbeit nicht bestätigt werden.

Dies kann auf einige Gründe zurückführen sein. Beispielsweise wird auch in der Literatur darauf hingewiesen, dass die Unterschiede hinsichtlich des hostile attribution bias bei Mädchen geringer ausfallen als bei Buben. Man muss beachten, dass vielen Studien Extremgruppenvergleiche zugrunde liegen. Üblicherweise wurden hochgradig gewalttätige Buben untersucht und mit verhaltensunauffälligen Schülern verglichen, wodurch starke Effekte erzielt worden sind. In der vorliegenden Studie wurden unselektierte Schülerinnen untersucht.

Als weitere Ursache kann vermutet werden, dass bei Mädchen die Gefahr der Verfälschbarkeit höher als bei Buben ist. Bei Schäfer (1996) wird erwartet, dass Mädchen sozialer erwünschter antworten. Weiters kann man davon ausgehen, dass auch aufgrund der speziellen Untersuchungssituation der untersuchten Klosterschule eine Verfälschungstendenz vorhanden ist.

Eine weitere Frage im Rahmen dieser Untersuchung war, ob sich die im Bullying beteiligten Gruppen hinsichtlich des Ärgers unterscheiden. Zu erwarten war, dass aggressive Mädchen zu externalisierenden Verhalten neigen und somit höhere Werte hinsichtlich des Ärgers in uneindeutigen Szenarien zeigen. Dies konnte im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nicht bestätigt werden. Dies könnte möglicherweise daran liegen, dass Mädchen generell zu internalisierenden Verhalten tendieren. Berkowitz' Überlegungen, dass die Einschätzung des Ärgers mit negativem Affekt und somit der Wahrscheinlichkeit zur Aggression zusammenhängen, können in dieser Studie nicht bestätigt werden.

Eine weitere Fragestellung in dieser Untersuchung war es, zu erforschen, ob sich die Aggressionsgruppen hinsichtlich der Traurigkeit unterscheiden. Erwartet wurde, dass Opfer zu internalisierenden Verhalten neigen. Es gab signifikante Ergebnisse derart, dass sich die Gruppe der Unbeteiligten von der Gruppe der Täter unterscheidet. Interessant ist, dass Täter weniger Traurigkeit als Reaktion auf mehrdeutige soziale Situationen zeigen. Auch bei den Opfern konnte zumindest eine Tendenz zu internalisierenden Verhalten beobachtet werden, dieses Ergebnis ist aber aufgrund der geringen Anzahl der Opfer statistisch nicht signifikant ausgefallen.

Weiters wurden Unterschiede hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrundes und des hostile attribution bias und des Ärgers untersucht. Es erfolgte zur Darstellung dieses Hintergrundes eine ungewichtete Indexbildung. Hierzu wurde der Typus der Elternschaft herangezogen und die ökonomischen Bedingungen, unter denen die Schülerinnen aufwachsen berücksichtigt. Bei der Frage nach dem Typus der Elternschaft erfolgte eine Kategorisierung in „intakte“ oder „nicht-intakte“ Familie. Weiters wurde zur Indexbildung mitberechnet, ob die Eltern (sowohl Vater und Mutter) berufstätig waren.

Mithilfe dieser Daten zum sozioökonomischen Hintergrund konnten keine signifikanter Zusammenhänge zum hostile attribution bias und zum Ärger beobachtet werden. Dass zwischen dem hostile attribution bias und Ärger ein signifikanter, mittelhoher ($r = .598$) Zusammenhang besteht (höhere Werte in der feindseligen Attribuierung gehen mit höheren Werten im Ärger einher) ist ein Hinweis darauf, dass diese beiden Skalen zu einem gewissen Anteil dasselbe Konstrukt erfassen.

In der vorliegenden Studie wurden zwei gegensätzliche Ergebnisse erzielt, da mittels eines Extremgruppenvergleiches signifikante Unterschiede zwischen jenen Schülerinnen, die sich in der Untersuchung als ärmer oder reicher dargestellt haben, hinsichtlich der beiden Variablen, hostile attribution bias und Ärger, beobachtet werden konnten. Man kann davon ausgehen, dass in extremen Fällen doch der sozioökonomische Hintergrund eine Rolle spielen kann. Oft hängen

extreme Ausprägungen der Armut damit zusammen, dass man unter ungünstigeren Bedingungen aufgewachsen ist, häufiger aggressive Modelle beobachten konnte, welches wiederum einen Einfluss auf den hostile attribution bias und den Ärger haben wird. Aber generell kann man aus den Ergebnissen zum sozioökonomischen Hintergrund den Schluss ziehen, dass dieser bei durchschnittlichen Ausprägungen keinen Einfluss zu haben scheint.

Die in der vorliegenden Stichprobe gefundenen Anteilswerte der Clusters stimmen solange mit den vorliegenden Prävalenzraten überein, wenn sie nur mit Untersuchungen zu Mädchengruppen verglichen werden. Ein Hauptergebnis dieser Arbeit ist, dass die beobachteten Anteilswerte in einer reinen Mädchenschule mit den Prävalenzraten von Mädchen, die aber in koedukativen Schulen unterrichtet werden, übereinstimmen.

Sobald aber die Anteilswerte mit den gemittelten Prävalenzraten aus koedukativen Schulen verglichen werden, zeigen sich signifikante Resultate: Diese können dadurch erklärt werden, dass in der vorliegenden Untersuchung bei Mädchen ein relativ hoher Anteilswert an Opfern (25,7%) zu beobachten ist. Eine Untersuchung von Atria et al., (2007) ergab, dass nur 10,2% die Rolle des Opfers hatten. Überraschend ist in der vorliegenden Arbeit, dass die Anzahl der Schülerinnen, welche viktimisiert werden, mehr als dreimal so hoch ist als der Prozentsatz der Schülerinnen, welche die Täterrolle inne haben. Dies bedeutet, dass es in dieser Untersuchung mehr als dreimal so viele Opfer wie Täter gibt.

Beunruhigend ist, dass sich die relativ große Gruppe der Opfer sich nicht selbst ermutigen kann, etwas gegen die Täter zu unternehmen. Man kann daraus ableiten, dass die Täter verhältnismäßig viele Opfer unterdrücken und einen starken Druck ausüben. Der Prozentsatz der Unbeteiligten beträgt in der vorliegenden Studie 66,4% und fällt aufgrund der hohen Anzahl an Opfern relativ niedrig aus.

7.2 DISKUSSION UND KRITIK

Ein schwieriges Unterfangen bei derartigen Untersuchungen stellt vorab der ausreichend große Stichprobenumfang dar, zumal ein hoher Anteilswert sich üblicherweise aus der relativ großen Gruppe der Unbeteiligten zusammensetzt. Deshalb ist eine adäquate Stichprobengröße erforderlich, so dass schließlich ausreichend viele Täter, Täter-Opfer und Opfer und Unbeteiligte in der Untersuchung enthalten sind. Dies ist insofern wichtig, um noch genügend abgesicherte Aussagen zu Vergleichen zwischen diesen den Gruppen treffen zu können. Aufgrund der knappen Ressourcen und der zusätzlichen Schwierigkeit, in einer reinen Mädchenschule zu untersuchen, bestand die vorliegende Stichprobe schließlich aus 128 Schülerinnen.

Ein weiteres Problem in dieser Untersuchung ist die mögliche Verfälschbarkeit bei der Bearbeitung des Fragebogens. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden jedenfalls keine zusätzlichen systematischen Verhaltensbeobachtungen durchgeführt. Vermutet wird, obwohl die Studie anonymisiert durchgeführt wurde, dass die Problematik der Verfälschbarkeit zum Tragen gekommen ist. Mädchen verspüren aufgrund der Sozialisation möglicherweise einen höheren Druck sozial erwünscht zu antworten. Als Hinweis hierfür kann gewertet werden, dass 7,8% der Schülerinnen die Täterrolle, aber ein relativ hoher Prozentsatz von 25,7% die Opferrolle inne hatten. Auch Schäfer (1996) macht darauf aufmerksam, dass bei Mädchen, eher als bei Buben, Antworttendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit anzunehmen sind.

Eine mögliche Einschränkung in dieser Arbeit ist, dass diese Untersuchung in einer Klosterschule durchgeführt wurde. Es liegt nahe, dass Klosterschülerinnen andere Werte vermittelt bekommen als Schülerinnen in anderen Schulen. Diese vermittelten religiösen Werte können die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit möglicherweise verstärken. Weiters kann angenommen werden, dass in Klosterschulen eine strengere Bestrafung bei aggressiven Handlungen erfolgt, was die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit wiederum erhöhen würde. Es ist auch denkbar, dass den Schülerinnen viel Wissen über Märtyrer vermittelt worden ist

und diese Rolle vielleicht als erstrebenswert ansehen. Dies kann dazu führen, dass sich die Schülerinnen selbst als Märtyrerinnen wahrnehmen bzw. wahrnehmen wollen und sich so beschreiben. Dies könnte eine mögliche Erklärung für die hohe Anzahl an Opfern in dieser Untersuchung sein.

Generell ist es denkbar, dass sich das Ausmaß an Bullying und Viktimisierung in einer Klosterschule von anderen Schulen unterscheidet. Eine Untersuchung in einer Waldorfschule, die im theoretischen Teil beschrieben wird, zeigt, dass ihre Basisprinzipien Wirkungen auf aggressives Verhalten ergeben. In dieser Waldorfschule waren die Wirkungen positiv, wohingegen in dieser Untersuchung das Ausmaß an Viktimisierung erstaunlich hoch war.

7.3 AUSBLICK

In Anbetracht der Ergebnisse sollten künftig folgende Aspekte verstärkt untersucht werden:

Der bekannte Risikofaktor hostile attribution bias sollte insbesondere bei Mädchen noch ausführlicher analysiert werden. Weitere Untersuchungen in Mädchenschulen sind angebracht, um die Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und hostile attribution bias zu erforschen.

Dieser Umstand ist nicht nur in Bezug auf den hostile attribution bias relevant; generell wurde in der Vergangenheit Forschungen an Mädchen vernachlässigt. Aufgrund der Tatsache, dass sich beide Geschlechter aggressiv verhalten, sollten auch Aggressionen bei Mädchen Forschungsgegenstand sein, um den Handlungsbedarf für die Zukunft wissenschaftlich zu untermauern.

Ebenso sind Untersuchungen bezüglich des hostile attribution bias relevant, wo beide Geschlechter simultan analysiert werden, da in der Vergangenheit die meisten Studien nur an Buben durchgeführt worden sind.

Weitere Untersuchungen, z.B. in Klosterschulen, erscheinen interessant, um eventuelle Unterschiede zu anderen Schulen und Organisationsformen aufzuzeigen. Die Laienmeinung, dass in Klosterschulen weniger Gewalt existiere, muss kritisch hinterfragt werden. Besonders im Zusammenhang mit dem beobachteten Ausmaß an Viktimisierung scheint die nähere Betrachtung der religiösen Erziehung forschungsrelevant zu sein.

Besonders den internalisierenden Störungen sollte in Zukunft mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da diese im Gegensatz zu den externalisierenden Störungen oft nicht wahrgenommen werden und deshalb oft nicht behandelt werden. Um die gravierenden Spätfolgen zu vermeiden, erscheint ein rechtzeitiges Erkennen wichtig, um den Kindern weiterhelfen zu können und eventuellen Schäden in der weiteren Entwicklung vorzubeugen.

Forschungen im Zusammenhang mit internalisierenden Störungen erscheinen wichtig, da viele Schüler und Schülerinnen darunter leiden.

In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass die finanzielle Lage der Eltern einen Einfluss auf den kindlichen hostile attribution bias und Ärger haben kann, wobei dieses Ergebnis nur für extreme Fälle gilt.

Wie auch schon im Theorieteil beschrieben worden ist, sollte man weiter an einer Entlastung der Lehrer und Lehrkräfte arbeiten, da sie sich in ihrer Arbeit stark mit Bullying und Viktimisierung auseinandersetzen müssen.

Forschungen zeigen, dass in der Gewaltprävention der hostile attribution bias einen wichtigen Aspekt darstellt. Relevant ist, Kindern und Jugendlichen mit externalisierenden Störungen die Funktionsweise und Folgen des hostile attribution bias zu verdeutlichen. Bei der Gewaltprävention explizit für Mädchen darf man sich aber nicht auf den hostile attribution bias beschränken, da hier auch andere Mechanismen eine Rolle spielen (beispielsweise die relationale Aggression), im Gegensatz zu klinische auffälligen Buben, wo der hostile attribution bias gut belegt worden ist.

7.4 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Untersuchung verfolgte mehrere Ziele. Der Hauptzweck bestand darin, zu untersuchen, ob aggressive Kinder höhere Ausprägungen hinsichtlich des hostile attribution bias aufweisen. Um gültige Aussagen treffen zu können, war eine Einteilung der Stichprobe in die Aggressionstypen erforderlich. Die Kategorisierung erfolgte in der vorliegenden Arbeit mittels einer Clusterzentrenanalyse. Es konnten schließlich drei Gruppen identifiziert werden, die Täter, die Opfer und die Unbeteiligten.

Fragestellung war, ob aggressive Kinder einen hostile attribution bias aufweisen. In dieser Untersuchung konnte kein signifikanter Unterschied zwischen aggressiven Kindern, Opfern und Unbeteiligten hinsichtlich deren Ausprägung des hostile attribution bias gefunden werden.

Als Nebenfragestellungen wurden das externalisierende und internalisierende Verhalten der Schülerinnen erforscht. Betrachtet wurde, ob aggressive Kinder im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen eine höhere Neigung zu externalisierendem Verhalten zeigen und hierzu höhere Ausprägungen hinsichtlich des Ärgers als Reaktion auf uneindeutigen sozialen Situationen aufweisen.

Dies konnte in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden, aggressive Kinder zeigen keine höheren Ausprägungen hinsichtlich des Ärgers als die Gruppen der Opfer und Unbeteiligten. Weiters wurde untersucht ob Opfer höhere Ausprägungen hinsichtlich der Traurigkeit als Reaktion auf mehrdeutige provozierende Situationen aufweisen. Mit dieser Fragestellung sollte die Neigung der Opfer zum internalisierenden Verhalten erforscht werden. In dieser Studie konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Unbeteiligten und Tätern beobachtet werden und zwar derart, dass Unbeteiligte eine höhere Ausprägung hinsichtlich der Traurigkeit aufweisen als Täter. Auch bei den Opfern konnte zumindest eine Tendenz beobachtet werden.

Von Interesse waren auch die sozioökonomischen Rahmenbedingungen. Global kann gesagt werden, dass in dieser Untersuchung kein signifikanter Zusammenhang zwischen hostile attribution bias, Ärger und dem sozioökonomischen Hintergrund besteht.

Für diese Fragestellung wurde auch eine alternative Auswertungsmöglichkeit herangezogen, wobei ausschließlich die ökonomischen Ressourcen unter denen die Schülerinnen leben, berücksichtigt wurden. Es wurde ein Extremgruppenvergleich zwischen ärmeren und reicheren Schülerinnen, berechnet. Es konnte ein Unterschied beobachtet werden, dass Kinder, welche sich als ärmer dargestellt haben, signifikant höhere Ausprägungen hinsichtlich des hostile attribution bias und des Ärgers aufweisen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die ökonomischen Bedingungen einen Einfluss auf den hostile attribution bias und den Ärger zeigen, dies gilt aber nur für extreme Fälle. Diese Resultate stimmen mit der Literatur überein.

Als weitere Fragestellung wurde das Alter untersucht, ob es in der vorliegenden Untersuchung als potenzielle Störvariable eine Rolle spielt. Von Interesse war, ob ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und hostile attribution bias besteht. Hierzu wurde eine multivariate Varianzanalyse und Korrelationen berechnet; die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Alter kein Confounder ist.

Im Rahmen der Fragestellung wurde das Ausmaß an Bullying und Viktimisierung hinsichtlich des Kontextes (Untersuchung in einer Klosterschule für Mädchen) untersucht. Verglichen wurde, ob die Anteilswerte in der vorliegenden Untersuchung mit Prävalenzraten in koedukativen Schulen übereinstimmen. Die erhobenen Werte stimmen mit den Prävalenzraten in Mädchenuntersuchungen überein, während Vergleiche zu Untersuchungen mit gemischt geschlechtlichen Gruppen Unterschiede ergeben. Etwas erhöht in der vorliegenden Untersuchung ist der Anteilswert der Opfer, welcher nicht mit den koedukativen Ergebnissen übereinstimmt.

8 LITERATURVERZEICHNIS

- Abikoff, H., Courtney, M., Pelham, W. E. jr. & Koplewicz, H. S. (1993). Teachers' ratings of disruptive behaviors: The influence of halo effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 519-533.
- Alsaker, F. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern und wie man damit umgeht*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, (26)1, 49-56.
- Atria, M., Spiel, C. & Strohmeier, D. (2005). Gewalt und Aggression in der Schule. *Erziehung und Unterricht*, 155 (5-6), 542-547.
- Atria, M., Spiel, C. & Strohmeier, D. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation - Beispiele aus dem Anwendungsfeld "Gewalt in der Schule". In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233-280). Reinbek: rororo sachbuch.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden*. Heidelberg: Springer.
- Björkqvist, K., Ekma, K. & Lagerspetz, K. M. (1982). Bullies and Victims: Their ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Bm:uk/ Universität Wien: WiSK: Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule. Verfügbar unter <http://www.univie.ac.at/wisk.psychologie/index.html> [20.07.09]
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Boyesen, M. & Bru, E. (1999). Small school classes, small problems? A study of peer harassment, emotional problems and student perception of social support at school in small and large classes. *School Psychology International*, 20, 388-351.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2000, 6. Aufl.). *SPSS Version 9: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Addison-Wesley Verlag.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L. & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: Childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2), 320-330.
- Chen, E. & Matthews, K.R. (2001). Cognitive appraisal biases: An approach to understanding the relation between socioeconomic status and cardiovascular reactivity in children. *Peer-Reviewed Journal*, 23(2), 101-111.

LITERATURVERZEICHNIS

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988): Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Crick, N. & Dodge/ K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N.R.& Grotpeter J.G. (1995). Relational aggression, gender, and social adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N. (1995). Relational aggression: The role intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N. C.& Dodge, K. A. (1996). Social information processing deficits in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Dodge, K. A. (1980): Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K.A. & Newman, J.P. (1981). Biased Decision-Making Processes in Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 375-379.
- Dodge, K.A. & Somberg, D.R. (1987). Hostile attribution Bias among Aggressive Boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development* 58(1), 213-224.
- Dodge, K. A. & Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition*, 5, 280-300.
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dill, K. E. & Dill, J. C. (1998). Video game violence: A review of the empirical literature. *Aggression and Violent Behavior*, 3, 407-428.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L, Fabes, R. A., Shepard, S., Reiser, M. & et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behaviors. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Engeser, P. (2004). Traurigkeit. In H. U. Comberg & H. D. Klimm (Hrsg.), *Allgemeinmedizin* (S. 201-202). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

LITERATURVERZEICHNIS

- Galen, B.R. & Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Development Psychology*, 33, 589-600.
- Gouze, K. R. (1987): Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
- Hampel, P., Dickow, B., Hayer, T. & Petermann, F. (2009). Stressverarbeitung, psychische Auffälligkeiten und Bullying bei Jungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(2), 125-138.
- Heitmeyer, W. & Hagan, J. (2002). *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Holzkamp, K. (1981). *Theorie und Experiment in der Psychologie*. Berlin: De Gruyter.
- Hoppe-Graff, S. & Keller, B. (1995). *Zimbardo Psychologie*. Berlin: Springer Verlag.
- Kirsh, S. & Olczak, P. (2000). Violent Comic Books and Perceptions of Ambiguous Provocation Situations. *Mediapsychology*; 2, 47-62.
- Kirsh, S.J. & Olczak, P.V. (2002b). The effects of extremely violent comic books on social information processing. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 1160-1178.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. G. (1996). Die Situation von „Tätern“ und „Opfern“ aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 2-9.
- Krahé, B. & Möller, I. (2004). Playing violent electronic games, hostile attribution style, and aggression related norms in German adolescents. *Journal of Adolescence*, 27, 53-69.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). In B. Weidenmann (Hrsg.), *Lernen mit Medien* (S. 425-476). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kubinger, K. D. (2003). Anamnese. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 13-19). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Lagerspetz, K. M. J., Björqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression Among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.

LITERATURVERZEICHNIS

- Lösel, F., Auerbeck, M. & Bliesener, T. (1997a). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Empirische Pädagogik*, 11, 327-349.
- Mathe, T. (2003). *Medizinische Soziologie: Schulz und Sozialmedizin*. Idstein: Kirchner Verlag.
- Merten, K. (1999). *Gewalt durch Gewalt im Fernsehen?* Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Mohr, A. (2000). *Peer-Viktimisierung in der Schule und ihre Bedeutung für die seelische Gesundheit von Jugendlichen*. Lengerich: Pabst.
- Möller, I. (2006). Mediengewalt und Aggression. Eine längsschnittliche Betrachtung des Zusammenhangs am Beispiel des Konsums gewalthaltiger Bildschirmspiele. Dissertation. Universität Potsdam.
- Myschker, N. (2005.). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Ursachen und Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Nasby, W., Hayden, B. & DePaulo, B. M. (1979). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of abnormal Psychology*, 89, 4 59-468.
- Nelson, D., Mitchell, C. & Yang, C. (2008). Intent Attributions and Aggression: A Study of Children and their Parents. *J Abnorm Child Psychol*, 36, 793–806.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problems at school: Facts and Effective Intervention. Reclaiming Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 15-22.
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Olweus, D. (2009). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschungen über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 281-297). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Orobrio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch J. D. & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916-934.

LITERATURVERZEICHNIS

- Orobrio de Castro, B., Slot, N. W., Bosch, J. D., Koops, W. & Veerman, J. W. (2004). Negative feelings exacerbate hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 57-66.
- Orobrio de Castro, B. (2005). Emotionen in der Verarbeitung sozialer Informationen von hoch-aggressiven Jungen. In A. Ittel & M. Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 33-44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Owens, L. D., Slee, P. & Shute, R. (2000): "It hurts a hell of a lot...". The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21, 359-376.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Peets, K. Kikas, E., Hodges, E., & Salmivalli, C. (2007). Hostile attributions and behavioural strategies in Children: Does Relationship Type Matter? *Developmental Psychology*, 43(4) 889-900.
- Perleth, C. (2003). Verfahren, psychologisch-diagnostische. In K. D. Kubinger K.D. & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 433-439). Berlin: Beltz Verlag.
- Popp, U. (2009). Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In H. G. Holtappels & W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschungen über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 207-233). Weinheim: München: Juventa Verlag.
- Rivers, I. & Soutter, A. (1996). Bullying and the Steiner school ethos: A case study analysis of a group-centred educational philosophy. *School Psychology International*, 17, 359-377.
- Salisch, M., Ittel, A. & Bonekamp, E. (2005). Geschlechtsunterschiede bei externalisierendem Problemverhalten im Kindesalter. In A. Ittel & M. Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 67-91). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie*, 21(9), 700-710.
- Schäfer, M. (1997). Verschiedenartige Perspektiven von Bullying. *Empirische Pädagogik*, 11, 369-383.
- Schäfer, M. & Frey, D. (1999). Subjektive und objektive Empirien zur Einschätzung und Diskussion von Aggression und Viktimisierung. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kinder und Jugendlichen* (S. 11-18). Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, M. (2001). Bullying – eine Definition. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 236-237.

LITERATURVERZEICHNIS

- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 3-14.
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Salisch, M., Ittel, A. & Bonekamp, E. (2005). Geschlechtsunterschiede bei externalisierendem Problemverhalten im Kindesalter. In A. Ittel & M. Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 67-91). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stiensmeier, J. & Heckhausen, H. (2006). Kausalattributionen von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 355-392). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Storch, E. A. & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Strohmeier, D. (o.J.): Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention & Intervention. Verfügbar unter www.präventionskongress.at/archiv/pk_01/medien/vortraege/ vortrag_strohmeier.pdf [20.06.09]
- Strohmeier, D. (2007). Gewalt und Bullyingprävention an Schulen: Was Lehrkräfte darüber wissen sollten und was sie tun können. *Erziehung und Unterricht*, 157 (9-10), 819-845.
- Stiensmeier, J. & Heckhausen, H. (2006). Kausalattributionen von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 355-392). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Tillmann, K. J. (2009). Gewalt an Schulen. öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschungen über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. (S. 207-223). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- VanOostrum, N. & Horvath, P. (1997). The effects of hostile attribution on adolescents' aggressive responses to social situations. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 48-59.
- Weber, H. (1994). *Ärger. Psychologie einer alltäglichen Emotion*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

LITERATURVERZEICHNIS

- Weigel, B., Scherk, H., Pajonk, F. G. & Hoyer, J. (2005). Depression. In V. Köllner & K. Bernardy (Hrsg.), *Praktische Verhaltensmedizin* (S. 157-174). Stuttgart: Thieme.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Weigel, B., Scherk, H., Pajonk, F. G. & Hoyer, J. (2005). Depression. In V. Köllner & K. Bernardy (Hrsg.), *Praktische Verhaltensmedizin* (S. 157-174). Stuttgart: Thieme.
- Werner, N. E., Bigbee, M. A. & Crick, N. R. (1999). Aggression und Viktimisierung in Schulen: „Chancengleichheit“ für aggressive Kinder. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 153-177). Göttingen: Hogrefe.
- Whitney, B. & Edwards, C. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through eleven. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Witzleben, I. (2005). Verhaltenstherapeutische Ansätze zur Aggression. In A. Ittel & M. Salisch (Hrsg.) *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 313-333). Stuttgart: Kohlhammer.

9 ABBIDLUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994)	33
Abbildung 2: Modell zur Entwicklung von Verhaltensstörungen (nach Dodge, 1993)	46
Abbildung 3: Verteilung der ökonomischen Ressourcen der Schülerinnen	66
Abbildung 4: Verteilung der Kategorien auf Basis des gebildeten Sozioökonomischen Index' der Schülerinnen (N = 128)	67
Abbildung 5: Verteilung in der Opferskala (offene Aggression)	70
Abbildung 6: Verteilung in der Opferskala (relationale Aggression).....	70
Abbildung 7: Verteilung in der Opferskala (Aggression)	70
Abbildung 8: Verteilung in der Täterskala (Aggression).....	70
Abbildung 9: Verteilung in der Täterskala (offene Aggression).....	71
Abbildung 10: Verteilung in der Täterskala (relationale Aggression)	71
Abbildung 11: Verteilung des Scores zum Hostile attribution bias.....	72
Abbildung 12: Verteilung des Ärgerscores.....	72
Abbildung 13: Verteilung des Scores zur Traurigkeit.....	73
Abbildung 14: Ergebnis der Clusterzentrenanalyse (N = 128).....	74

10 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der Vignetten in der Pilotstudie (aus: Möller, 2006) .	63
Tabelle 2: Deskriptivstatistische Kennwerte der Aggressionsskalen (N= 128)	69
Tabelle 3: Deskriptivstatistische Kennwerte der Vignetten (N=128)	72
Tabelle 4: Deskriptivstatistischen Kennwerte der Indikatoren in den drei Clustern	77
Tabelle 5: Tafel der Varianzanalyse (N= 128)	77
Tabelle 6: Deskriptivstatistischer Kennwert (Index sozioökonomischer Hintergrund (N= 128)).....	79
Tabelle 7: Ergebnisse zu den Korrelationen (N=128).....	79
Tabelle 8: Deskriptivstatistik der Schülerinnen, die sich als ärmer beschrieben haben	81
Tabelle 9: Deskriptivstatistik der Schülerinnen, die sich als reicher beschrieben haben.....	81
Tabelle 10: Ergebnis U-Test.....	81
Tabelle 11: Ergebnisse zur Korrelation (N= 128).....	82
Tabelle 12: Vergleich der empirischen Verteilung vs erwartete Anteilswerte nach Schäfer	82
Tabelle 13: Vergleich der empirischen Verteilung vs. erwartete Anteilswerte nach Klicpera und Gasteiger-Klicpera	83
Tabelle 14: Vergleich der empirischen vs. erwartete Anteilswerte nach Atria, Strohmeier und Spiel	84

11 ANHANG

Elternbrief

Fragenbogenbatterie

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

Ich studiere an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, mein Forschungsinteresse liegt in der Bildungspsychologie. Im Rahmen meiner Diplomarbeit befrage ich mittels Fragebogen Schülerinnen, der Zweck ist herauszufinden, was Schülerinnen machen, wenn es Probleme in der Klasse gibt. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten, ich möchte die Neigung der Schülerinnen in Problemsituationen näher beleuchten.

Die Teilnahme an der Untersuchung unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen, sie ist sowohl für die SchülerInnen als auch für die Schule anonym und freiwillig. Sämtliche Angaben der SchülerInnen werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke anonymisiert ausgewertet.

Bitte füllen sie den untenstehenden Abschnitt aus und geben Sie ihn Ihrer Tochter/ in die Schule mit. (Bitte bis spätestens Mittwoch, 03 Juni, danke!)

Hochachtungsvoll

Nicole Kandelsdorfer

-
- ☐ Ja, ich erlaube meiner Tochter/meinem Sohn die Teilnahme an der Studie.
- ☐ Nein, ich erlaube meiner Tochter/meinem Sohn die Teilnahme an der Studie nicht

Name meiner Tochter/meines Sohnes: _____

Unterschrift des Erziehungsberechtigten: _____

ANHANG

Wir möchten herausfinden, was Schülerinnen wie du machen, wenn es Probleme in der Klasse gibt. Bitte antworte so ehrlich wie möglich, was du und deine Mitschülerinnen in solchen Situationen tun.

Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Du sollst so antworten, wie du es für richtig hältst. Deine Antworten werden von uns geheim gehalten – kein Lehrer oder Schüler wird deine Antworten sehen!

Für die Beantwortung der Fragen hast du 30 Minuten Zeit!

VIELEN DANK FÜR DEINE HILFE!

Zu deiner Person

Wie alt bist du?	☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15
Mit wem lebst du zusammen?	☐ mit meiner Mutter ☐ mit meinem Vater ☐ mit meinen Geschwistern ☐ mit meiner Oma ☐ mit meinem Opa ☐ mit meinem Adoptiveltern ☐ mit meiner Pflegefamilie ☐ mit jemand anderem nämlich: _____

ANHANG

Wieviel Geld hat deine Familie?	☐ weniger als andere ☐ gleich viel wie andere ☐ mehr als andere ☐ weiß ich nicht
Arbeitet dein Vater?	☐ Ja ☐ Nein ☐ weiß nicht
In welchem Land ist dein Vater geboren?	☐ Österreich ☐ Kroatien ☐ Serbien ☐ Slowenien ☐ Mazedonien ☐ Bosnien Herzegowina ☐ Türkei ☐ Slowakei ☐ Polen ☐ Tschechien ☐ Sonstiges: _____
Arbeitet deine Mutter?	☐ Ja ☐ Nein ☐ weiß nicht

ANHANG

In welchem Land ist deine Mutter geboren?	☐ Österreich ☐ Kroatien ☐ Serbien ☐ Slowenien ☐ Mazedonien ☐ Bosnien Herzegowina ☐ Türkei ☐ Slowakei ☐ Polen ☐ Tschechien ☐ Sonstiges: _____
--	---

Jetzt kommen einige Fragen zu deinen Erlebnissen in der Schule. Bitte überleg genau und antworte so, wie du es für richtig hältst! Denk bei den Antworten daran, wie es in diesem Schuljahr war und nicht nur wie es momentan ist! Bitte lass keine Frage aus! Mach ein Kreuz zu der Antwort, die du für richtig hältst! Bitte antworte ganz ehrlich!

Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschüler geschlagen?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
--	---

ANHANG

Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern geschubst oder gestoßen worden?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern getreten oder an den Haaren gerissen ?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern ausgeschlossen worden, zum Beispiel beim Spielen oder einer anderen Tätigkeit?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft waren in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler auf dich böse und wollten aus Rache nicht mit dir zusammen sein?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag

ANHANG

Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler Lügen über dich verbreitet, damit dich andere Mitschüler nicht mehr mögen?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler zu dir gesagt, dass sie dich nicht mögen, wenn du nicht das tust, was sie wollen?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler andere dazu gebracht dich nicht mehr zu mögen, indem sie gemeine Dinge über dich herum erzählt haben?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag

ANHANG

Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten durch körperliche Angriffe beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten wegen deiner Herkunft, Sprache oder Hautfarbe beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag

ANHANG

Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemanden beleidigt oder verletzt ?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemanden durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen durch Ausschließen beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen durch körperliche Angriffe beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag

ANHANG

Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen wegen seiner Herkunft, Sprache oder Hautfarbe beleidigt oder verletzt?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Manche Schüler schlagen andere Mitschüler. Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Manche Schüler schubsen oder stoßen andere Mitschüler. Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag

ANHANG

Manche Schüler treten andere oder reißen sie an den Haaren . Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Manche Schüler schließen andere Mitschüler aus , zum Beispiel beim Spielen oder einer anderen Tätigkeit. Wie oft hast du so etwas in den letzten zwei Monaten gemacht?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Manche Schüler, die böse auf jemanden sind, wollen dann aus Rache nicht mehr mit dieser Person zusammen sein . Wie oft hast du so etwas in den letzten zwei Monaten gemacht?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Manche Schüler verbreiten Lügen über jemanden, damit andere die Person nicht mehr mögen. Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag

ANHANG

Manche Kinder sagen zu anderen, dass sie die Person nicht mehr mögen, wenn sie nicht das tut, was sie wollen. Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag
Manche Schüler bringen andere dazu jemanden nicht mehr zu mögen, indem sie gemeine Dinge über diese Person herum erzählen . Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?	☐ nie ☐ einmal oder zweimal ☐ zweimal oder dreimal pro Monat ☐ einmal die Woche ☐ fast jeden Tag

Auf den nächsten Seiten findest du verschiedene Situationsbeschreibungen aus dem Schulbereich und aus der Freizeit. Bitte versetze dich so gut du kannst in die geschilderte Situation und beantworte die gestellten Fragen.

Stell dir vor, du stehst mit deinen Mitschülerinnen im Pausenhof und unterhältst dich mit ihnen. Es ist ziemlich warm und du hast Durst. Also öffnest du die Coladose, die du dabei hast. Du willst gerade den ersten Schluck machen, plötzlich wirst du von hinten angeschubst. Dadurch verschüttet du die Cola über deinen neuen weißen Pullover und alles ist nass und klebrig.....

Denkst du, du wurdest absichtlich geschubst?

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

Ärgerst du dich über denjenigen, der dich geschubst hat?

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

ANHANG

Bist in solchen Situationen traurig?

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

Unfreiwillig hörst du ein Gespräch deiner Freundinnen an, in dem die eine die andere zu ihrer Geburtstagsfeier einlädt und erzählt, dass fast alle anderen Schüler der Klasse auch dabei sein werden. Du wurdest bisher nicht zu dieser Party eingeladen.....

Denkst du, du wurdest absichtlich nicht eingeladen?

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

Ärgerst du dich über deine Freundin?

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

Bist du traurig darüber?

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

Stell dir vor, du bist mit den Freunden den ganzen Nachmittag im Schwimmbad gewesen. Es ist schon kühl geworden. Ihr packt eure Sachen zusammen und wollt nach Hause gehen. Auf dem Weg zum Ausgang gehst du am Schwimmbecken vorbei. Ein Mädchen springt genau neben dir vom Beckenrand ins Wasser und bespritzt dich von oben bis unten. Deine Kleidung ist völlig durchnässt und du beginnst zu frieren.....

Denkst du, du wurdest absichtlich bespritzt?

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

Ärgerst du dich über dieses Mädchen?

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

ANHANG

Bist du in solchen Situationen traurig?

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

Stell dir vor, ihr wollt im Sportunterricht ein Ballspiel mit zwei Mannschaften spielen. Zwei deiner Mitschülerinnen wählen die Mannschaften aus. Üblicherweise wirst du ungefähr in der Mitte gewählt. Alle um dich herum werden nacheinander in die eine oder andere Mannschaft gewählt. Du stellst fest, dass du als letzte übrig bist und wirst von deinem Lehrer einer Gruppe zugeteilt.....

Denkst du, du wurdest absichtlich nicht gewählt?

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

Ärgerst du dich über deine Mitschülerinnen, die dich nicht gewählt haben?

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

Bist du traurig in solchen Situationen?

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

Stell dir vor, es ist Pause. Du sitzt auf deinem Platz und plauderst mit deiner Sitznachbarin. Die Bücher für die Mathestunde hast du schon ausgepackt. Auf einmal stößt eine Mitschülerin im Vorbeilaufen so an deinen Tisch an, dass deine Sachen zu Boden fallen. Als du sie wieder aufzuheben willst, bemerkst du, dass dein Taschenrechner durch den Sturz kaputt gegangen ist.....

Denkst du, du deine Mitschülerin hat das absichtlich gemacht?

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

Ärgerst du dich über die Mitschülerin?

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

ANHANG

Bist du in solchen Situationen traurig?

☐

nein

☐

eher nicht

☐

vielleicht

☐

eher ja

☐

ja

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!

12 ERKLÄRUNG

Hiermit bestätige ich, dass ich

die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Ort, Datum

Nicole Kandelsdorfer

13 LEBENS LAUF

Vorname, Name: Nicole Kandelsdorfer
Anschrift: 7143 Apetlon, Sportplatzgasse 22
1170 Wien, Rötzergergasse 34/22
Telefon: 0650/43 86 314
E-mail: nicole-kandelsdorfer@gmx.at
Geburtsdatum/ -ort: 07.11.1981, Wien
Religion: römisch-katholisch
Staatsangehörigkeit: Österreich

SCHULBILDUNG

1996 – 2001 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in
Neusiedl/See; Abschluss: Matura

STUDIUM

Seit 2001 Studium der Psychologie, Spezialisierung: Pädagogische Psychologie

BERUFLICHE PRAXIS UND FERIALE PRAXIS

Sept. 2001 **Amt der Burgenländischen Landesregierung**
7001 Eisenstadt
• Dateneingabe von Wohnbauförderungsanträgen
• Sonstige administrative Tätigkeiten

Juli 2004 **Nationalparkverwaltung Neusiedlersee-Seewinkel**
7143 Apetlon
• Urlaubsvertretung im HR-Bereich
• Urlaubs und Krankenstandsverwaltung
• Administrative Tätigkeiten/Ablage
• Bewerbermanagement

LEBENS LAUF

Juni - Sept. 05

Rehabilitations-Zentrum

7161 St. Andrä/Zicksee

- Trainer für progressive Muskelentspannung nach Jacobson
- Betreuung körperlich behinderter Patienten
- Führung von Interviews bzgl. Phantomschmerzen mit betroffenen Patienten
- Anwesend bei psychologischen Behandlungen

Nov.- April 06

Interface Consult

1020 Wien, Praterstraße 33/12

- Organisation und Durchführung von empirischen Usability Studien: „Mobilkom“, „Wohnnet“, Volksbanken“
- Evaluation der Inhalte des Usability Forums und der Interface Consult Website

Juni – August 06

Die Berater

1050 Wien, Siebenbrunnengasse 21

- Projekt: Modulare Basisqualifizierung für den Pflegebereich
- Beobachtung der gruppenspezifischen Prozesse
- unter fachlicher Aufsicht, aktiv den Kurs gestaltet
- EDV-Training
- ich wurde mit folgenden Punkten konfrontiert:
- Aktivierung sowie Bewerbungstraining
- Soft Skill Training
- Soziale Kompetenzstörung/ Störung des Selbstbewusstseins
- Verhaltensauffälligkeiten (Aggressionen, Ängste, Selbstabwertung, etc.)

Feber –Juli 09

Unibail-Rodamco

1220 Wien

- AssistentIn und MitarbeiterIn im HR-Bereich
- Korrdination mit der Lohnverrechnung
- Urlaubs/Krankenstände
- Verwaltung der Personalstammdaten
- Allgemeine Sekretariatsaufgaben/Ablage
- Bewerbermanagement
- Erstellung von Dienstzeugnissen
- Administration von Ein und Austritten
- Projekt: Ferialpraktikanten, Erstellung einer Übersicht über die Kollektivverträge, Erstellung von Unterlagen für Jobbeschreibungen u.ä.

LEBENS LAUF

August 09

Unibail-Rodamco

1220 Wien

- Mitarbeiterin im Accounting
- Archivierung
- Arbeiten mit Buchhaltungsprogrammen

SONSTIGE JOBS

Juni – Sept. 1999, Gasthof Zentral, 7142 Illmitz

August 2000, Vila Vita Ferienanlage Pannonia, 7152 Pamhagen

Sept. 02 - Mai 03, Info Research International, 1070 Wien

Juli – August 2003, Auslandspraxis Griechenland, Ios, Shamrock

Juli – Sept. 2007, Heuriger Puszta Libre, 7163 Andau

Juli – Sept. 2008, Hotel Atlas, 1070 Wien

Nov 2008 – Jänner 2009, P&W Telefonsekretariat, 1090 Wien

Februar 2009 Leitner Consulting & Training, AssistentIn beim Workshop Business Querdenken im Elektrofachhandel

KENNTNISSE

Sehr gute Computer-Anwendungskenntnisse, Umgang mit Notebook
Softwarekenntnisse: Office Software von Microsoft (Word, Excel, Access, Powerpoint, Outlook, Frontpage), SPSS

FREMDSPRACHEN

Englisch: (sehr gute Kenntnisse in Wort und Schrift, 2-maliger Sprachaufenthalt, 1995 Canterbury und 1999 Dublin). Französisch: (gute Kenntnisse in Wort und Schrift). Italienisch: (Grundkenntnisse)

HOBBIES

Lesen, Joggen, Unternehmungen mit Freunden und mit der Familie