universität wien

Diplomarbeit

Einstellung von LehrerInnen zu Gewalt und Gewaltprävention in österreichischen Schulen

Verfasserin
Angelika M. Killmann

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

Wien, im Oktober 2010

Studienkennzahl: 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuer Prof. DDr. Christiane Spiel

„Keine Schuld ist dringender als die, Dank zu sagen.“ (Cicero)

Ich danke Prof. DDr. Christiane Spiel für ihre Unterstützung, hilfreichen Anregungen und Verbesserungsvorschläge.

Meiner Kollegin Brigitte Hirschegger danke ich für die gute Zusammenarbeit im Zuge der Datenerhebung und für die erste gemeinsame Aufbereitung der Daten.

Besonders möchte ich allen Lehrerinnen und Lehrern danken (vor allem Dipl. Päd. Gabriele Stany und Dipl. Päd. Friedrich Stany, die mich bei der großflächigen Verteilung der Fragebögen in verschiedenen Schulen unterstützten), die an dieser Studie teilgenommen haben. Ohne ihre Partizipationsbereitschaft wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Mein Dank gilt schließlich auch denjenigen meiner Mitmenschen, die mich am Weg zur fertigen Diplomarbeit mit nützlichen Tipps, informativen Gesprächen und viel Geduld unterstützt haben, hier im Besonderen Dr. Markus Laurer und Bernd Otzelberger.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG 5

2. GEWALT IN SCHULEN 7

2.1 ERSCHEINUNGSFORMEN VON GEWALT 7

2.2 BULLYING 9

2.2.1 Verhalten der Opfer von Bullying 11

2.2.2 Thematisierung des Bullying durch unmittelbar und mittelbar Beteiligte 12

2.2.3 Folgen des Bullying für die Beteiligten 13

2.2.4 Zunahme von Gewalthandlungen 15

2.3 ALTERS-, GESCHLECHTS- UND SCHULTYPENSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE 16

2.3.1 Eingreifen bei Gewalthandlungen 19

2.3.1.1 Exkurs: Eingreifen und Zivilcourage 20

2.4 INTERNATIONALE SITUATION (UND VERGLEICH MIT ÖSTERREICH) 25

2.4.1 Ausmaß und Form von Gewaltausübung in österreichischen Schulen 26

2.5 EINSCHÄTZUNG DER GEWALTSITUATION UND IN-BETRACHT- ZIEHEN MÖGLICHER VORGEHENSWEISEN 28

2.6 ZUSAMMENFASSUNG 29

3. GEWALTPRÄVENTION 31

3.1 STUFEN UND INHALTE DER GEWALTPRÄVENTION 31

3.2 DIE ROLLE DER LEHRERINNEN IN DER ENTSTEHUNG VON GEWALTBEREITSCHAFT UND GEWALTPRÄVENTION 32

3.3 PRÄVENTIONSPROGRAMME 34

3.4 ZUSAMMENFASSUNG 40

4. ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN 41

5. ERHEBUNGSINSTRUMENT 42

6. GÜTEKRITERIEN 44

7. UNTERSUCHUNGSPLAN 44

8. DURCHFÜHRUNG 44

9. STICHPROBENBESCHREIBUNG 45

10. AUSWERTUNGSVERFAHREN 46

11. ERGEBNISSE 47

11.1.1 Wichtigkeit des Themas „Gewalt in der Schule“ 47

11.1.2 Einschätzung des Gewaltvorkommens 48

11.1.3 Erscheinungsformen von Gewalt 48
11.1.4 Eingreifen bei Gewalthandlungen 49
11.1.5 Kenntnis von und Einstellung zu Gewaltpräventionsprogrammen 52
11.1.6 Einflussfaktoren auf die Einstellung der LehrerInnen 53
11.1.7 Clusteranalyse – Identifikation von homogenen LehrerInnengruppen 64

12. DISKUSSION 76

12.1 GENERELLE ERGEBNISSE 76
12.2 ERGEBNISSE DER CLUSTERANALYSE 81
12.3 KRITIK UND AUSBLICK FÜR ZUKÜNFTIGE FRAGESTELLUNGEN 84

13. ZUSAMMENFASSUNG 85

14. LITERATURVERZEICHNIS 87

15. TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS 93

ANHANG

1. Einleitung

Der 12 Jahre alte Protagonist des Buches „About a boy“ von Nick Hornby (1988, Penguin Verlag), Marcus, leidet jeden Tag aufs Neue unter den Schikanen seiner MitschülerInnen: Sie verspotten und verprügeln ihn. Niemand ist bereit, ihm zu helfen – im Gegenteil, er wird von den Kindern ausgegrenzt. Selbst seine Mutter und seine Lehrer sind nicht in der Lage, seine Probleme zu erkennen oder verschließen sich vor seinen Nöten. Was in diesem Buch geschildert wird, ist leider nicht reine Fiktion: Beinahe tagtäglich teilen Kinder an österreichischen Schulen Marcus' Schicksal. Sie erleben Gewalt – in unterschiedlichen Formen und Schweregraden.

Gewalt in Schulen ist ein immer aktueller werdendes Thema. Internationalen Untersuchungen zufolge sind etwa 15 % aller SchülerInnen aktiv (als TäterInnen) oder passiv (als Opfer) in Gewalthandlungen in der Schule involviert (z.B. Smith & Shu, 2000). Diese Jugendlichen sind in ihrer weiteren Entwicklung Risiken ausgesetzt. So tendieren frühere TäterInnen dazu, langfristig delinquent zu werden und überdurchschnittlich häufig Alkohol und Drogen zu konsumieren; ehemalige Opfer können ihre Opferrolle oft nicht mehr ablegen und sind depressionsgefährdet Gewalt und Aggression in Schulen sind somit nicht nur eine innerschulische Angelegenheit, sondern stellen ein gesamtgesellschaftliches Problem dar. Präventionsmaßnahmen gegen schulische Gewalt sind deswegen von umfassender Bedeutung und stellen Maßnahmen dar, die auch nachhaltig zur Verringerung von Gewalt in der Gesellschaft führen und zur Förderung von sozialen Kompetenzen beitragen können (Olweus, 2006).

Immer noch scheint es aber, dass LehrerInnen Gewalt an der Schule nicht wahrnehmen oder sie verharmlosen.

Der bisherige Stand der Forschung und die gegenwärtige Literatur bieten zwar ein großes Ausmaß an Evaluationsstudien betreffend Präventionsprogramme (z.B. Smith et al., 2004), jedoch wird die grundsätzliche Einstellung zu Gewalt an Schulen und den Präventionsmaßnahmen eher vernachlässigt. Diese Arbeit legt nun den Fokus speziell auf diesen Aspekt: Es soll untersucht werden, welche Assoziationen LehrerInnen mit Gewalt verbinden, wie sie diese erkennen und definieren, und wie sehr sie die Gewalt an Schulen als Problem empfinden. Auch wird untersucht, welche Ein-

stellung gegenüber Programmen, die auf Gewaltprävention abzielen, besteht bzw. wie deren Stellenwert gewichtet wird, sowie ob und in welchem Ausmaß ein Bedarf dafür erkannt und angesehen wird.

Das Kapitel „Gewalt in Schulen“ gibt einen Überblick über die Arten von Gewalt mit dem Fokus auf dem Begriff „Bullying“ (Erscheinungsformen, Folgen für Opfer und Täter etc.). Weiters soll die Situation der Opfer beleuchtet werden: Wie reagieren die Opfer, wie gehen sie mit erlebter Gewalt um und wie thematisieren sie Gewalt. Ebenso wird hier die Situation an Schulen in Österreich und ausgewählten Ländern dargestellt sowie bezugnehmend darauf Schätzungen vorgestellt, die österreichische LehrerInnen diese Situation betreffend abgaben. Ein großer Teil dieses Kapitels befasst sich mit dem Thema Eingreifen bei Gewalthandlungen und hier wird großes Augenmerk auf Zivilcourage und ihr Erlernen und Durchsetzen gelegt. Denn dies ist meines Erachtens ein wichtiger Punkt, um Gewalt zu lösen bzw. im besten Fall sogar zu verhindern.

Das Kapitel „Gewaltprävention“ zeigt, welche Stufen es in der Gewaltprävention gibt, welche Inhalte wichtig sind und behandelt auch speziell die Rolle der LehrerInnen in diesem Prozess. Hier werden auch einige Präventionsprogramme mit besonderem Fokus auf das Programm von Dan Olweus (1996) vorgestellt. Dieses in Norwegen implementierte Programm wird auf Grund seiner Verbreitung und seines großen Erfolgs ausführlicher behandelt.

Im Anschluss an den theoretischen Teil werden die Untersuchung und die bezüglichen Methoden vorgestellt sowie die erzielten Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

Es erscheint positiv vorwegzunehmen, dass sich bei der Durchführung der Untersuchung zeigte, dass die meisten der befragten LehrerInnen dem Thema „Gewalt an Schulen“ durchaus einen hohen Stellenwert einräumen; dennoch zeigte sich, dass sie in vielen Situationen eher hilflos waren – deswegen besteht ein Bedarf an effizienten und effektiven Präventionsprogrammen, um hier zielführend, konstruktiv und erfolgreich handeln zu können. Aus diesem Grund kommt einer positiven Einstellung zu Gewaltpräventionsprogrammen, dem Erkennen von Gewalt und Übernehmen von Verantwortung und Eingreifen große Bedeutung zu.

2. Gewalt in Schulen

Dieses Kapitel definiert Aggression und aggressive Handlungen und nimmt Bezug auf die verschiedenen Formen, in denen Gewalt auftreten kann. Im Besonderen wird der Begriff des Bullying vorgestellt und erläutert, daraus entstehende Konsequenzen aufgezeigt, das Opferverhalten und die Thematisierung durch Opfer und TäterInnen dargestellt. Es wird erörtert, welche Unterschiede es hinsichtlich Geschlecht, Schultyp und Alter der Opfer/TäterInnen gibt und auch ob und wie LehrerInnen oder MitschülerInnen eingreifen. Zudem soll ein Überblick, z.B. auf Grundlage einer aktuellen Studie der WHO zeigen, wie sich die Situation in Österreich und in anderen Ländern bezüglich Bullying darstellt. Ein Exkurs in diesem Kapitel setzt sich mit Zivilcourage, einem wichtigen Faktor in der Gewaltprävention und Konfliktlösung, auseinander.

2.1 Erscheinungsformen von Gewalt

Baron und Richardson (1994) definieren Aggression als jede Form von Verhalten, die darauf abzielt, einem anderen Lebewesen zu schaden, welches motiviert ist, eine solche Behandlung zu vermeiden. Nach Alsaker (2004) wird Aggression mit dem Ziel ausgeübt, jemanden zu verletzen oder im Bewusstsein, jemanden verletzen zu können. Nolting (2007) erklärt den Begriff als "ein Verhalten, das darauf gerichtet ist, andere Individuen zu schädigen oder ihnen wehzutun. Aggressivität ist die individuelle Ausprägung der Häufigkeit und Intensität aggressiven Verhaltens und damit eine "Eigenschaft" einer Person. Gewalt ist eine schwerwiegende Form aggressiven Verhaltens" (S. 15). Die Absicht einer Schädigung ist ein wesentliches Merkmal von aggressiven Handlungen (Mussen et al., 1999).

Dan Olweus arbeitete seit den 1970er Jahren an Gewaltpräventionsprogrammen in Norwegen und gilt als Pionier der Bullyingforschung. Er unterscheidet folgende Formen von Gewalt (Olweus, 2006):

- **Physische Gewalt** gegen Menschen und Sachen: z.B. Schlagen, Treten, Stoßen, Kneifen.
- **Psychische Gewalt** z.B. Ausgrenzung, Ausschluss, Zerstörung von Beziehungen.

- **Verbale Gewalt** z.B. Drohen, Spotten, Hänseln, Beschimpfen.

- **Unmittelbare und mittelbare Gewalt** (auch als relationale Aggression bezeichnet).

Der Gewaltbegriff in der im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführten Untersuchung lehnt sich an die Aufzählung von Olweus an: Es werden vier Formen von Gewalt definiert, und zwar körperliche, verbale und soziale Gewalt (z.B. Ausgrenzung) und Gewalt per PC/Handy.

Ebenso stellen Petermann und Petermann (1995) eine umfassende Klassifikation der Erscheinungsformen von Gewalt auf. Sie unterscheiden zwischen fünf Ausdrucksformen von Aggression:

- Offen gezeigte und verdeckt-hinterhältige Aggression,

- körperliche und verbale Aggression,

- aktiv-ausübende und passiv-erfahrende Aggression je nach Betrachtungsweise aus der Sicht der TäterInnen bzw. des Opfers,

- direkte und indirekte Aggression (indirekt bezieht sich auf die Schädigung einer Person, indem man ihren Besitz verunglimpft, zerstört oder stiehlt),

- nach außen- und nach innen gewandte Aggression.

Berkowitz (1965; 1989) differenziert zwischen impulsiver/spontaner Aggression und instrumentaler Aggression. Erstere wird durch Schlüsselreize hervorgerufen und dient dazu, Emotionen zu regeln und zu befriedigen. Die instrumentale Aggression ist auf Macht oder Besitzgewinn ausgerichtet

Dodge und Coie (1987) prägten die Begriffe reaktive und proaktive Aggression: Reaktive Aggression ist die spontane Antwort auf (reale oder auch nur wahrgenommene) Reize, die proaktive Aggression tritt bei erwarteter Verstärkung auf, z.B. Machtgefühl über Unterlegene.

Ebenso kann eine Unterscheidung in offene und relationale Aggression vorgenommen werden (Little, 2003). Offene Aggression beinhaltet direkte Verhaltensweisen

physischer oder verbaler Art, wie z.B. schlagen, treten, beschimpfen etc. Relationale Aggressionen haben das Ziel, den Ruf einer Person zu schädigen oder ihr in sozialer Hinsicht Schaden zuzufügen. Das kann durch Ausschluss aus Peer-Gruppen, Gerüchteverbreiten (indirekte relationale Aggression), Ankündigung eines "Freundschaftsentzugs" (direkte relationale Aggression) oder ähnliches geschehen (Crick, 1997).

Bezüglich des Zielobjekts von Gewalt in der Schule kann zwischen Gewalt gegen Schuleigentum (Vandalismus), Gewalt gegen Mitschülereigentum, Gewalt unter SchülerInnen, Gewalt zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen und Gewalt unter Lehrpersonen differenziert werden.

Im Folgenden wird genauer auf das "Bullying" als eine spezielle Art der Aggression eingegangen.

2.2 Bullying

Bullying ist eine spezifische Form von aggressivem Verhalten und kann als eine Situation beschrieben werden, in der ein Schüler oder eine Schülerin wiederholt und über einen längeren Zeitraum negativen Handlungen durch ein oder mehrere Personen ausgesetzt ist (Olweus, 2006). Diese negativen Handlungen geschehen, wenn ein Ungleichgewicht zwischen TäterInnen und Opfern herrscht. Man kann Bullying als physisch (z.B. schlagen, stoßen, treten), verbal (z.B. beschimpfen, drohen, provozieren) oder sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen etc.) charakterisieren.

Studien in verschiedenen Ländern ergaben, dass 8 bis 46 % der SchülerInnen regelmäßig als Opfer und 5 bis 30 % als TäterInnen bezeichnet werden können (z.B. Olweus, 1991; Fekkes et al., 2005). Regelmäßig bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Verhalten oder die aggressiven Handlungen entweder „einige Male im Monat“, „ab und zu“ bis hin zu „wöchentlich“ auftreten. Buben tendieren in der Regel eher zu aggressivem Verhalten als Mädchen, diese wiederum sind eher „indirekte“ Bullies, das heißt, sie grenzen andere aus, verbreiten Gerüchte u.ä. Das wird auch als relationales Bullying bezeichnet Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Opfern: Hier werden gleichviel Buben wie Mädchen Opfer von Bullying (Fekkes et al.,2005).

Bullying beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Beziehung zwischen TäterInnen und Opfern. Es gibt auch ein Gruppenphänomen, in welchem andere Personen beteiligt sind. Die sogenannten „Bystander“ können TäterIn oder Opfer unterstützen oder sie ziehen sich zurück und versuchen, nicht involviert zu werden. Vorfälle von Bullying beinhalten in der Regel mehrere „Bystander“. Meistens versuchen diese jedoch nicht, die TäterInnen von ihrem Tun abzuhalten; dies führt dazu, dass gerade das Nichtstun, das Nichteingreifen als eine Bestätigung und indirekte Unterstützung der TäterInnen angesehen wird (Fekkes et al., 2005).

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) bezeichnen Bullying als Gruppenphänomen, das heißt, die meisten SchülerInnen in einer Klasse sind am Prozess beteiligt und nehmen eine eigene definierte Rolle ein. Sie meinen, Aggression in der Gruppe "can be studied as a relationship between people taking different roles or having roles assigned to them" (S. 2). Auch Alsaker (2004) berichtet von verschiedenen Funktionen der SchülerInnen, die im Bullying-Prozess involviert sind: Sie unterscheidet zwischen Opfer, Täter, Täter-Opfer (wechseln je nach Situation in die jeweils andere Rolle), Mitläufer, welche beim Bullying mitmachen, aber nicht selbst aktiv beginnen, HelferInnen des Opfers und Außenstehende, die die größte Gruppe unter den Beteiligten einnehmen.

In der Literatur finden sich auch noch weitere Definitionen von Bullying. Einige seien im Folgenden angeführt.

Die WHO umschreibt Bullying folgendermaßen:

Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt (Bullying) ausgesetzt, wenn er oder sie „wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer SchülerInnen ausgesetzt ist, ohne selbst provokativ gewesen zu sein. Der Täter ist dem Opfer dabei in irgendeiner Weise überlegen, so dass es sich nicht um einen „Kampf“ zwischen Gleichstarken handelt“ (WHO-Studie, 2006; verfügbar unter http://diepresse.com, 19.11.2007).

Schuster (1996) greift die Definition des Bullying von Olweus auf und zeigt Abgrenzungsmöglichkeiten zu weiterem aggressivem Verhalten, wobei sie sich auf die drei Kelley’schen Dimensionen (Kelley, 1973, zit. nach Schuster, 1996), nämlich

Distinktheit des Opfers, Konsensus der Angreifers und Konsistenz der Übergriffe bezieht.

Bullying ist nach Schuster (1996) dann gegeben, wenn eine hohe Distinktheit vorherrscht, das heißt, die Angriffe richten sich auf ein bestimmtes Opfer, ebenso ein niedriger Konsensus, also Angriffe, die von einem/einer einzelnen TäterIn vorgenommen werden sowie hohe Konsistenz, wenn die Angriffe über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgen.

2.2.1 Verhalten der Opfer von Bullying

In der Studie von Smith und Shu (2000) wurden Opfer befragt, was sie bei bzw. nach entsprechenden Vorfällen getan haben; die möglichen Mehrfachnennungen sind als Anteilswerte in Prozent angegeben:

- Ignorieren 66 %
- Sagen, die TäterInnen mögen aufhören 26 %
- Einen Erwachsenen um Hilfe bitten 23 %
- Sich wehren 23 %
- Weinen 18 %
- MitschülerInnen um Hilfe bitten 17 %
- Weglaufen 10 %

Mädchen tendieren häufiger als Buben dazu, zu weinen und um Hilfe zu ersuchen, sie wehren sich seltener. Das Ignorieren nimmt mit dem Alter an Häufigkeit zu. Dies ist auch bei weitem die häufigste Art der Opfer, mit den negativen Handlungen umzugehen. Es kann auch eine nützliche sein: Salmivalli et al. (1996) beobachteten, dass 12- bis 13-jährige finnische SchülerInnen Nonchalance als erfolgreichere Strategie nannten als etwa Hilflosigkeit oder Sich- zur-Wehr-setzen. Ignorieren mag nun in manchen Fällen (z.B. Ärgern) erfolgreich sein, in anderen Fällen eher nutzlos sein (wie beispielsweise bei körperlichen Angriffen). Weinen oder Weglaufen kann sogar eher dazu führen, dass sich die TäterInnen noch mehr dazu angestachelt fühlen, ihr Verhalten fortzuführen oder noch zu steigern.

2.2.2 Thematisierung des Bullying durch unmittelbar und mittelbar Beteiligte

Die Kinder, die in der Studie von Fekkes et al. (2005) angaben, Opfer von Gewalt geworden zu sein, wurden auch befragt, ob und wem sie davon erzählt haben. Nur 53 % gaben an, einer Lehrkraft gesagt zu haben, dass Bullying stattgefunden hat, 67 % berichteten ihren Eltern davon. Je öfter das Bullying stattfand, desto eher stieg auch die Häufigkeit, dass sich die Opfer einem Erwachsenen anvertrauten. 75 % der regelmäßigen Opfer sprachen mit LehrerInnen oder Eltern.

Nicht darüber zu sprechen führt zu einer Kultur des Schweigens, von der die TäterInnen profitieren können.

Bradshaw et al. (2007) berichten davon, dass SchülerInnen eher mit ihren Freunden, als mit LehrerInnen über Vorfälle sprechen. Sie kamen zum Ergebnis, dass 21,3 % der Schülerinnen angaben, den LehrerInnen berichtet zu haben, Opfer von Gewalt geworden zu sein. Demgegenüber gaben 45,6 % der LehrerInnen an, dass betroffene SchülerInnen mit ihnen über solche Vorfälle gesprochen hätten.

Auch die TäterInnen wurden befragt, ob die LehrerInnen oder Eltern mit ihnen über ihr Verhalten gesprochen haben (Fekkes et al., 2005). Sie gaben an, dass dies von ca. 52 % der LehrerInnen und 46 % der Eltern praktiziert wurde.

Es zeigt sich, dass etwa die Hälfte der SchülerInnen, die Opfer von Bullying wurden, nicht mit ihren LehrerInnen darüber sprachen. Dies belegen auch andere Studien (z.B. Whitney & Smith, 1993, Fekkes et al., 2005, Bradshaw et al., 2007). Daraus folgt der Gedanke, dass LehrerInnen ein Umfeld schaffen sollten, in dem die SchülerInnen ermuntert werden, mehr und vertrauensvoller über ihre Erlebnisse zu sprechen.

Das Ergebnis, dass Kinder öfter mit ihren Eltern als mit den LehrerInnen (die ja direkter am Ort des Geschehens sind) darüber sprechen, dass sie Opfer von Gewalt an der Schule werden, zeigt den Stellenwert einer regelmäßigen Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern (Whitney & Smith, 1993). Die Schule sollte die Eltern über das Thema informieren und ersuchen, den Eltern bekannt gewordene Vorfälle an die Schule zu melden.

Was nun die Bullies selbst betrifft, sprechen viele LehrerInnen und Eltern nicht mit ihnen über ihr Verhalten, entweder weil sie nicht davon wissen oder nicht wissen, was sie tun sollen. Auch hier sind geeignete Strategien wichtig und nützlich (Fekkes et al., 2005).

2.2.3 Folgen des Bullying für die Beteiligten

Bullying an Schulen entwickelte sich zu einem ernsten Problem. Ausgehend von den Arbeiten in Skandinavien haben Untersuchungen in vielen Ländern (z.B. Großbritannien) das Auftreten und Ansteigen von negativen Auswirkungen auf Opfer (aber auch auf alle anderen Beteiligten) gezeigt. Viele Länder haben daraufhin, entweder auf nationaler oder lokaler Ebene, begonnen, Aktivitäten zu setzen (Olweus, 1996).

Das Opfer- oder Tätersein hat vielfältige physische, psychische und soziale Probleme zur Folge: SchülerInnen, die Opfer von Bullying werden, leiden häufiger an gesundheitlichen Problemen wie Kopf- und Bauchschmerzen, Depressionen, beginnen wieder einzunässen, lassen in ihren Schulleistungen nach bzw. verweigern den Schulbesuch und haben öfter Suizidgedanken (Kaltiala-Heino et al., 1999, oder Cleary, 2000, zitiert nach Fekkes et al., 2005). Bei Bullies wurden ein höheres Depressionsrisiko sowie emotionale und Verhaltensauffälligkeiten festgestellt (vgl. z.B. Rigby, 1998, Kumpulainen et al. 1999 oder van der Wal et al., 2003, zitiert nach Fekkes et al., 2005).

Es liegt daher nahe, zu untersuchen, ob Probleme psychischer, physischer oder sozialer Natur, erst durch Bullying entstanden oder ob diese Probleme, wenn vorher schon vorhanden, zu gewalttätigem Handeln herausfordern. Die Belastung, die durch das Erleben von Gewalt entsteht, kann zu Problemen führen; allerdings könnten Kinder, die bereits an Depressionen oder Ängstlichkeit leiden, eher Gefahr laufen, Opfer von Gewalthandlungen zu werden (Hodges & Perry, 1999). Einige Studien beschäftigten sich mit diesem Thema, allerdings konnten Argumente für beide Hypothesen gefunden werden. In einer Langzeitstudie kam Bond (Bond et al., 1999, zitiert nach Hodges & Perry, 1999) zum Ergebnis, dass Bullying – gerade bei Mädchen - die Entwicklung von gesundheitlichen Problemen fördert, dass der durch Gewalthandlungen hervorgerufene Stress somit einen negativen Einfluss auf die Gesundheit der Kinder hat. Andere Studien wiederum (Schwartz et al., 1999, zitiert nach Hodges

& Perry, 1999) halten fest, dass internalisierte Verhaltensprobleme dem Bullying vorangehen und sich die Chancen, Opfer von Gewalt zu werden, erhöhen.

Die sogenannten „Bystander“ oder Unbeteiligten können sowohl Einfluss auf die TäterIn-Opfer-Beziehung haben, aber auch positiv auf diese einwirken. Häufig wird übersehen, dass die Bystander auch negativen Einflüssen ausgesetzt sind. So wurde beobachtet, dass sie z.B. alleine beim Beobachten negativer Verhaltensweisen mit ähnlichen physiologischen Erregungen reagieren wie das Opfer (Hodges & Perry, 1999). Wenn sie nun anhaltend mit solchen Ereignissen konfrontiert werden, kann dies dazu führen, dass es zu einer Desensibilisierung gegenüber Gewalt kommt. Whitney und Smith (1993) berichten, dass 54 % der Grundschulkinder und gar nur 34 % der Kinder in weiterführenden Schulen Mitleid für die Opfer empfinden und Unterstützung bekunden. Christy und Voigt (1994, zitiert nach Smith, 1999) zeigten, dass nur einer von vier Erwachsenen, der Gewalt unter und gegen Kinder bemerkt, einschreitet. Hier ist ein deutliches Defizit an Zivilcourage zu vermuten.

Zusätzlich zu erhöhten Gesundheitsrisiken zeigt sich, dass TäterIn und Opfer Persönlichkeitseigenschaften aufweisen, die bei anderen Kindern, die nicht regelmäßig in Gewalthandlungen involviert sind, nicht in dieser Form zum Vorschein kommen. TäterInnen neigen zu aggressiverem, kriminellen und gewalttätigerem Verhalten (Junger-Tas & van Kesteren, 1993; Baldry & Farrington, 1999, in Whitney & Smith, 1993), wohingegen Opfer durch weniger Selbstwert, ausgeprägteres ängstliches Verhalten, größere Zurückgezogenheit, körperliche Schwäche, schlechtere Schulnoten etc. gekennzeichnet sind (Olweus 1996; Schwartz et al., 1993 oder Baldry, 1999 in Whitney & Smith, 1993).

Es ist zusammenfassend nicht eindeutig feststellbar, ob diese Auffälligkeiten Einflussfaktoren für Bullying oder Resultate von stattgefundenem Bullying sind. Dennoch ist aufgrund der Ergebnisse, die zu dem Schluss kommen, dass Bullying – sei es nun aktiv oder passiv – negative Auswirkungen auf alle Beteiligten hat, festzuhalten und zu berücksichtigen, dass Gewalthandlungen – wiederum für alle Beteiligten - negative Folgen haben. Aus diesem Grund sind diese nicht zu tolerieren bzw. zu bekämpfen oder a priori zu verhindern.

2.2.4 Zunahme von Gewalthandlungen

Gewalt unter Jugendlichen ist ein aktuelles Problem. Hier stellt sich die Frage, ob dieses Problem wirklich eine rapide Steigerung erfahren hat und ob früher, „in der guten alten Zeit“, wirklich alles besser und harmonischer war. Smith (1999, in Schäfer & Frey, 1999) greift Passagen von Geoffrey Pearson (1983) auf, in denen dieser anhand von alten Zeitungsartikeln zeigt, dass es zu jeder Zeit Bedenken in Bezug auf die steigende Gewalt und Gewaltbereitschaft gab:

Nachfolgend sei ein Zitat zur Jugendkriminalität (Pearson, 1983, in Smith, 1999, S. 22-23) angeführt, das der oft geäußerten Meinung, die heutige Erziehung lasse einfach die nötige Strenge und ein klares Grenzensetzen vermissen, entgegensteht:

„Aufgrund dieser Lockerung der elterlichen Disziplin … ist es soweit gekommen, dass die in den letzten 30 Jahren aufgezogenen Kinder nicht länger die gleiche Achtung und Gefolgschaft ihren Eltern entgegenbringen … Dies ist die Ursache dieser jugendlichen Verwüstung, und es ist dies die vorwiegende Ursache des Zuwachses an Verbrechen, vor allem unter Kindern.“ (E. Irving; The last days: A discourse on the evil character of these our times, 1829)

Pearsons (1983) Recherchen ergaben, dass es die Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendgewalt schon lange gibt. Typischerweise gehen solche Intentionen von Seiten der Elterngeneration aus, die mit ihrer eigenen Jugend positivere und nostalgischere Erinnerungen verbindet (eben der Gedanke, „Früher war alles besser“).

Eine Studie von Karamaz-Morawetz und Steinert (1995), welche generationenübergreifend durchgeführt wurde, erbrachte keinen Anstieg von Gewalt über die Jahre hinweg (in diesem Zusammenhang wäre allerdings zu beachten, dass manche Erinnerungen im Lauf der Zeit verändert abgerufen hätten werden können). Es zeichnete sich sogar die Tendenz ab, dass körperliche Gewalthandlungen abgenommen haben, allerdings scheinen psychische, verbale und soziale Komponenten der Aggression zuzunehmen. Es ist daher anzunehmen, dass die Quantität der Gewaltdelikte relativ konstant ist, sich die Qualität und die Thematisierung allerdings verändert haben.

2.3 Alters-, geschlechts- und schultypenspezifische Unterschiede

Es ist in diesem Zusammenhang beachtenswert, ob Bullying eher von Buben oder Mädchen bzw. von älteren oder jüngeren SchülerInnen ausgeübt wird und ob der akademische Grad der Schulen ebenfalls von Bedeutung ist.

In einer Studie von Fekkes et al. (2005) wurden SchülerInnen gefragt, aus welcher Schulstufe die Bullies stammen. Mehr als 60 % der Opfer wurden von SchülerInnen der gleichen Schulstufe misshandelt, ungefähr 10 % wurden Opfer von SchülerInnen einer höheren Schulstufe und etwa 4 % von SchülerInnen einer niedrigeren Schulstufe. Bullying ist bei Schülern jeden Alters zu beobachten. Ein Anstieg erfolgt bei männlichen Schülern im Alter von 12 bis 13 Jahren. Dies findet sich auch bei Strohmeier (2007), die von einem typischen Altersverlauf berichtet; demnach sind die höchsten Prävalenzraten bei ungefähr 12 Jahren zu finden. Craig und Pepler (2003) fanden, dass es einfacher sei, Gewalt und Bullying bei jüngeren Kindern zu identifizieren, da die körperliche Gewalt mit zunehmendem Alter abnimmt, die sozialen Komponenten jedoch ansteigen.

Bei Erhebungen unter Kindern (Fekkes et al., 2005), ob sie eher von Buben oder von Mädchen misshandelt würden, gaben 70 % der Buben an, Opfer von Buben zu sein: 44 % der Mädchen gaben an, ebenfalls Opfer von Buben zu sein und 23 % von Mädchen. Es kommt relativ selten vor, dass Buben Opfer von weiblichen Bullies werden.

In einer Studie von Schäfer (1996) wurde ebenfalls beobachtet, dass die Mehrzahl der männlichen Opfer von Buben misshandelt wurde, bei den weiblichen Opfern hielt sich das Verhältnis weibliche/männliche TäterInnen die Waage.

Studien zur physischen Gewalt belegen bei Jungen höhere Aggressionswerte als bei Mädchen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997; Singer & Spiel, 1998). Mädchen benutzen wiederum oft raffinierte und verdeckte Schikanen wie üble Nachrede, Verbreitung von Gerüchten oder Zerstörung von Freundschaftsbeziehungen. Doch auch unter Jungen stellt das Schikanieren durch Worte, Gesten etc. die häufigste Form der Gewalt dar (Olweus, 2006). Olweus' Untersuchungen lassen weiters den

Trend erkennen, dass Jungen unmittelbarer Gewalt, also offenen Angriffen, eher ausgesetzt sind als Mädchen. Mädchen erfahren häufiger mittelbare Gewalt in Form von sozialer Isolierung und absichtlicher Ausgrenzung aus der Gruppe Gleichaltriger. Am deutlichsten sind Geschlechterunterschiede bei Formen direkter und körperlicher Gewalt zu beobachten. Insbesondere Gewalthandlungen, die körperliche Schmerzen und Schäden bewirken, werden extrem überproportional von Jungen und Männern ausgeübt.

Whitney und Edwards (1973) führten eine Studie in insgesamt sieben Kulturkreisen durch und beobachteten signifikante Unterschiede, in denen sich die Tendenz zu gewalttätigem Handeln in Richtung Buben verlagert.

Crick et al. (1995) stellten fest, dass sich Mädchen und Buben hinsichtlich ihrer aggressiven Handlungen relativ gleich verhalten; dies allerdings unter Einbeziehung sowohl physischer als auch sozialer, verbaler und relationaler Aggressivität. Dieses Ergebnis findet sich auch in einer Studie von Storch et al. (2004), die körperliche und relationale Gewalthandlungen an einer reinen Mädchenschule untersuchten und zu dem Ergebnis kamen, dass keine signifikanten Unterschiede zu Schulen, die sowohl von Buben als auch von Mädchen besucht werden, bestehen.

Aggressive Handlungen bei männlichen Jugendlichen könnten laut Popp (2009) durch auch als gesellschaftliches Phänomen betrachtet werden. Würtz et al. (2008, zitiert nach Popp, 2009) postulieren, dass solche Handlungen aus dem Wunsch der Buben resultieren könnten, ein männliches, „cooles“ Auftreten zu haben. Man könnte daraus folgern, dass Aggression gleichbedeutend mit Männlichkeit sei; umgekehrt müsste gelten, dass Mädchen „brav“ sein sollten, ihre Aggression also nicht offen zur Schau stellen dürfen. Davon ausgehend könnten geschlechtsspezifische Interaktionen eine Grundlage für aggressive Handlungen und Bullying sein (Popp, 2009).

Der Schultyp übt einen wesentlichen Einfluss auf das Aggressionsvorkommen aus: Je höher der Bildungsanspruch der entsprechenden Schule ist, desto seltener tritt Bullying in Form von physischer Gewalt auf. So konnten in Allgemeinbildenden Höheren Schulen deutlich geringere Werte für physische Gewalt festgestellt werden als für andere Schulformen (Gasteiger – Klicpera & Klicpera, 1997). Dies wurde auch von Spiel und Atria (2002) festgestellt; demnach ist Bullying am häufigsten in

Sonder- und Hauptschulen und an berufsbildenden Schulen zu finden. Eine Studie von Rivers und Soutter (1996) untersuchte eine Waldorfschule in England und fanden ein signifikant niedriges Aggressionsniveau vor; sie führten dies auf die Waldorfprinzipien zurück, die durch das Postulieren von Gemeinschaft, Humanität, Moral etc. präventiv wirken und Gewalt ablehnen und durch die moralische Prävention gar nicht aufkommen lassen.

Der multikulturelle Faktor einer Klasse ist ebenso zu beachten: Es ist zu beobachten, dass SchülerInnen, die deutsche Muttersprachler sind, öfter in aggressive Handlungen involviert sind, als SchülerInnen, die eine andere Muttersprache haben. Dagegen fällt auf, dass türkisch-stämmige SchülerInnen schlechter sozial integriert sind. Sofern SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache Opfer sind, machen diese oft ihre Ausgrenzung im Klassenverband verantwortlich, sei es durch ihre Anderssprachigkeit oder ihre ausländische Herkunft. So kann angenommen werden, dass Rassismus in Klassen durchaus ein bedeutender Faktor für Bullying ist (Strohmeier et al., 2005). Klicpera, Gasteiger-Klicpera und Schabmann (1996) stellten jedoch auch fest, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund seltener in körperliche Auseinandersetzungen involviert waren, als österreichische MitschülerInnen. Dem widerspricht Popp (2000) in Bezug auf türkische SchülerInnen und hält fest, dass diese öfter in körperliche Auseinandersetzungen involviert wären. Lösel, Bliesner und Averbeck (1999, zitiert nach Strohmeier, 2007) hingegen fanden in ihren Untersuchungen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der aktiven Gewaltausübung, es wurden jedoch erhöhte Opferzahlen unter österreichischen SchülerInnen festgestellt.

Bezüglich der Lage der Schule oder der Klassengröße stehen die Ergebnisse im Gegensatz zu oft geäußerten „landläufigen“ Meinungen: So wäre anzunehmen, dass die Größe der Klassen in einem Zusammenhang mit dem Grad der Gewalthandlungen stehen könnten. Studien (vgl. z.B. Olweus, 2002) zeigen dazu allerdings keine signifikanten Ergebnisse. Es ist allerdings anzunehmen, es wäre einfacher, mit Problemen in kleineren Klassen oder Schulen umzugehen, da die sozialen Beziehungen gefestigter und mehr Ressourcen zum Umgang vorhanden sein können (Olweus, 2002, Boyesen & Bru, 1999). Auch ist empirisch nicht bewiesen, dass Schulen in

großstädtischer Lage eher von Bullying betroffen sind, als Schulen am Land (z.B. Tillmann, 2009; Nansel et al., 2001).

2.3.1 Eingreifen bei Gewalthandlungen

Smith und Shu (2000) befragten die Opfer, ob LehrerInnen, Eltern oder Mitschüler versucht haben, das Bullying zu stoppen. Eine große Anzahl der LehrerInnen und Eltern merkte nichts davon, die MitschülerInnen hingegen schon eher. Von denjenigen, die sich der Situation bewusst waren, unternahm die Mehrheit Versuche, das Bullying zu unterbinden. Bezugnehmend auf die Angaben der befragten SchülerInnen versuchten die LehrerInnen deutlich öfter Einhalt zu gebieten als die Eltern (88 % vs. 60 %) oder MitschülerInnen (54 %). Die Erfolgsraten hierzu werden für die LehrerInnen mit 49 %, die der Eltern mit 46 % und jene der MitschülerInnen mit 41 % der Fälle angegeben.

Eine Strategie, dem Bullying Einhalt zu gebieten ist zudem, andere SchülerInnen zu ermuntern, bei Vorfällen, die sie bemerken, selbst einzugreifen, denn gerade das Nichteingreifen kann Akzeptanz und Unterstützung der TäterInnen signalisieren und damit ein Befürworten ausdrücken (Salmivalli et al., 1996). Das Eingreifen von Mitschülern hat sich bewährt, allerdings greift die Mehrheit nicht ein (Salmivalli, 1999). Das Motivieren, dass Schüler intervenieren und sich für die Opfer stark machen, kann dazu führen, den Bully von seinen Anhängern zu isolieren und ihm die soziale Unterstützung zu entziehen (Sutton & Smith, 1999). Dabei haben sich Rollenspiele als nützlich erwiesen, bei denen effektive Eingreifstrategien geübt wurden.

In einer Studie von Smith und Shu (2000) gaben insgesamt 66 % der Schüler an, bemerkt zu haben, dass Bullying stattgefunden hat. Die meisten (47 %) sagten, sie hätten versucht, nicht mit hinein gezogen zu werden, 34 % meinten, sie hätten die TäterInnen aufgefordert, aufzuhören und 18 % gaben an, einen Erwachsenen um Hilfe gebeten zu haben (hier wiederum anteilig mehr Mädchen als Buben).

Wenn LehrerInnen Vorfälle bemerken, ist es häufig so, dass sie auch eingreifen. Allerdings bleibt das Bullying in vielen Fällen gleich oder wird teilweise sogar noch schlimmer (z.B. Smith & Shu, 2000). Das kann an den Strategien der LehrerInnen liegen und sollte dazu führen, dass diese mit neuen und effektiven Möglichkeiten des

Eingreifens und der Konfliktlösung vertraut gemacht werden sollten. Tabelle 1 zeigt die Effektivität des Eingreifens durch verschiedene Personen.

Tabelle 1: Effektivität des Eingreifens, Anteilswerte in Prozentsätzen (nach Smith & Shu, 2000)

Folge	Eingreifen durch LehrerInnen	Eingreifen durch Eltern	Eingreifen durch Mitschüler
Bullying hörte auf	26,6	21,5	17,3
Bullying wurde weniger	28,7	33,9	25,6
Nichts änderte sich	28,3	31,6	46,6
Bullying wurde schlimmer	16,4	13,0	10,5

Nach Alsaker (2004) beobachteten SchülerInnen Passivität und fehlgeschlagene Interventionen der LehrerInnen und wurden damit häufig in ihrer eigenen passiven nicht einschreitenden Rolle unterstützt. Nichteingreifende LehrerInnen können somit auch in die Rolle der Bystander fallen. Die SchülerInnen brauchen folglich nicht nur die Sicherheit, dass auf jeden Fall jemand (im besten Fall sofort und wirkungsvoll) eingreift, sie müssen auch sehen können, dass LehrerInnen eingreifen (Craig et al., 2000).

Bullying muss ganzheitlich gesehen werden, es betrifft die ganze Klassengemeinschaft inklusive LehrerInnen (Salmivalli et al., 1997). Es ist daher angebracht, dass Präventionsprogramme alle Personen, nicht nur Opfer und Täter, sondern auch Peers, Eltern und die in der Schule Tätigen ansprechen und involvieren.

2.3.1.1 Exkurs: Eingreifen und Zivilcourage

Ein wichtiger Aspekt, warum Gewalt und Aggression verstärkt auftreten können, ist, dass offenbar zu viele Menschen darüber hinwegsehen, Opfer sich nicht wehren und Dritte nicht eingreifen, sei es durch Helfen, Hilfe holen, Sanktionen setzen oder ähnliches (z.B. Salmivalli et al., 1996). Wenn die aggressiven Handlungen keine Folgen haben, liegt es nahe, dass sich die TäterInnen in ihrem Handeln bestärkt fühlen und es weiter ausüben. Weiters kann die Hemmschwelle der bisher Unbeteiligten sinken und diese können auch zu aktiven TäterInnen werden („Die anderen tun's ja auch, es passiert nichts, also kann ich ja auch"). Ein „Darüber-hinweg-Sehen" birgt auch die Gefahr der Desensibilisierung (z.B. Whitney und Smith, 1993)

der Zuseher und „Unbeteiligten“ an regelmäßigen Gewalthandlungen, sie werden zunehmend passiv, ihre Empathie nimmt ab (Frey et al., 1999).

Die Verantwortung muss demnach allen Beteiligten klargemacht und bewusst werden. Es ist einfach, nach Eingreifen und Unterstützung zu verlangen, ungleich schwerer ist es jedoch, selbst aktiv zu werden, hinzusehen und einzugreifen, Opfer zu schützen und ihnen im konkreten Fall zu helfen – kurz gesagt: Zivilcourage zu zeigen.

Frey et al. (1999) betonen, dass Zivilcourage nicht angeboren, sondern ein Sozialisationsprodukt sei. Sozialisation bedeutet, dass ein Verhalten erlernt und verlernt werden kann, es ist aber auch wieder neu zu erlernen. Vorrangig sollte klargemacht werden, dass in Notsituationen ein jeder die Verantwortung habe, einzugreifen, wenn schon nicht selbst, dann durch herbeigeholte Dritte: Dies sei eigentlich immer möglich, ohne sich selbst einer Gefahr auszusetzen. Eine Möglichkeit, dieses Bewusstsein zu schaffen und fest zu verankern, kann beispielsweise sein, dass die LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam Konfliktsituationen spielerisch aufgreifen und dann gemeinsam Lösungen erarbeiten: „Wie stellt sich eine Konfliktsituation dar, wer ist beteiligt, was kann ich selbst tun, wer kann wie aktiv werden?“

Auch Crick und Dodge (1994) erklären in ihrem Modell der sozialen Informationsverarbeitung, dass Verhaltensweisen in einem mehrstufigen Prozess entstünden. Dieser Prozess muss korrekt ablaufen, um ein sozial kompetentes Handeln gewährleisten zu können.

Die Notwendigkeit einer Kultur der Zivilcourage, d.h. des Hinsehens und Verantwortung-Fühlens und des „Sich-eingreifen-Trauens“, wird aus Forschungsergebnissen abgeleitet, die belegen, dass Menschen oft sogar in dramatischen Situationen (wenn beispielsweise andere bedroht oder sogar getötet werden) nicht eingreifen. Frey et al. (1999) berichten beispielsweise von einer Forschungsreihe von Latané und Darley (1976), die dies deutlich aufzeigt. Viele Umstände tragen dazu bei, dass die Aktivität gehemmt und die Passivität sogar unterstützt wird. Die Menschen gaben teilweise vor, den Notfall gar nicht bemerkt zu haben, und außerdem meinten sie, warum denn gerade sie helfen hätten sollen bzw. meinten sie, sie hätten zwar gerne geholfen, wären aber aus den diversesten Gründen nicht dazu in Lage gewesen. Das wiederum

kann zu einem fatalen Teufelskreis führen: Sieht man, dass andere nichts unternehmen, „wird es ja nicht so schlimm sein“ und man selbst kann sich erlauben, nicht zu handeln.

Schwartz und Howard (1981, zitiert nach Frey et al., 1999) nennen vier Formen von Abwehrprozessen, die in Notsituationen auftreten, das Verantwortungsgefühl mindern und ein Eingreifen reduzieren können:

- Verneinung der Notlage („Es ist doch alles nicht so schlimm“),
- Verneinung wirksamer Handlungsmöglichkeiten („Das ist zu gefährlich, da kann ich nichts ausrichten“),
- Verneinung persönlicher Kompetenzen („Erste Hilfe kann ich nicht“),
- Verneinung der Verantwortung („Sollen die anderen etwas unternehmen, mich geht das nichts an“).

Nach Bierhof (2007) können folgende Faktoren das Eingreifen von nicht direkt an Gewalthandlungen beteiligten Personen/Bystandern beeinflussen: Durch den Gedanken, dass ja nichts geschehen sei, wird die Situation verharmlost. Es zeigt sich ein zögerliches Verhalten, in dem erst einmal überlegt wird, ob man etwas tun sollte und bejahendenfalls, was zu tun wäre. Dadurch beeinflussen sich die Bystander jedoch gegenseitig und werden zum wechselseitigen Modell für Passivität. Auch die Furcht vor falschen Handlungen und Blamage spielt eine Rolle. Da andere Personen als unbeteiligte Zuseher vorhanden sind, werden diese als potentielle Beobachter des eigenen Verhaltens wahrgenommen und es entstehen soziale und Bewertungsangst und Zweifel an der Effektivität der eigenen Handlungen (Bierhof, 2007).

Die Anwesenheit von vielen anderen Zusehern ist damit kein Garant für Hilfe, sondern kann genau das Gegenteil bewirken. Dies wird durch die Theorie der sozialen Verantwortungsdiffusion (Bierhoff, 2007) erklärt: Wenn ein Vorfall gemeinsam mit mehreren Anwesenden beobachtet wird, wird die Verantwortung damit aufgeteilt und es kommt zu einer geringeren persönlichen Hilfsbereitschaft („sollen doch die anderen auch etwas unternehmen…“). Dies wird auch von Werth und Mayer (2008) unterstützt. Sie postulieren, dass mit zunehmender Anzahl von Personen in einer

Gruppe das Verantwortungsgefühl eines einzelnen Gruppenmitglieds für die Übernahme und Erledigung einer Aufgabe herabgesetzt wird.

Ein Nichteingreifen könnte auch daran liegen, dass man das Opfer als unsympathisch empfindet (Alsaker, 2004).

Ein Nichteingreifen kann auch aus Kosten-Nutzen-Überlegungen resultieren. Werden die „Kosten" für ein mögliches Eingreifen als hoch angesehen (Gefahr, sich selbst zu verletzen, sich zu blamieren etc.), dann kann es zu einer anderen Sichtweise der Situation und zu einer Herabspielung und Verharmlosung kommen. Man ist daher nicht gewillt, dafür einen als unnötig hoch angesehenen Preis zu bezahlen (Piliavin et al., 1982).

Latané und Darley (1976, zitiert nach Frey et al., 1999) stellen Randbedingungen auf, die für eine wirksame Hilfsaktion wichtig sind. Sie halten fest, dass die Situation zuerst als gefährlich erkannt werden muss. Dann muss das Gefühl der Verantwortung eintreten und der Glaube an ein wirksames Eingreifenkönnen. Zuletzt muss entschieden werden, welche Hilfsmaßnahmen gesetzt und diese dann auch ausgeführt werden.

Um eine Einstellungs- und Verhaltensänderung in Bezug auf Zivilcourage zu erreichen, stellen Frey et al. (1999) fünf wesentliche Bedingungen auf:

a) Erkennen und Kennen – d.h. Aufmerksamkeit im Alltag, aktive und bewusste Wahrnehmung sowie Wissen über mögliche Situationen und Verhaltensalternativen. Positiv ist, passende Verhaltensweisen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu kennen.

b) Können – das bedeutet, dass man die Handlungsmöglichkeiten und –alternativen auch umsetzen kann. Man sollte in Präventionsprogrammen daher Strategien vermitteln, wie man agieren und was man vermeiden muss. Die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen sowohl gelernt, geübt und auf sich bezogen werden (wie reagiere ich, was tue ich). Vor allem in Schulen kann das durch Vorbildverhalten, durch Peers, Training und Rollenspiele gefördert werden und so Strategien zum Umgang mit Aggression und Gewalt vermittelt werden. Vor allem der Vorbildrolle ist ein hoher Stellen-

wert zuzuschreiben, da im Sinne der Lerntheorie Bandura's (1976) ein großer Teil des menschlichen Verhaltens reines Imitationsverhalten ist. Auch die Forschungen von Milgram (1961, zitiert nach Frey et al., 1999) belegen dies: Wenn sich ein Proband zum Beispiel weigerte, die von einem Forschungsleiter geforderte aggressive bis extrem aggressive Handlung auszuführen, sank die Compliance-Rate der übrigen Versuchspersonen auf 15 %, im Vergleich zu vorher 80 %, ab. In diesem Fall wäre auch den Medien große Verantwortung zuzuschreiben. Positiv wäre, dass (nicht nur negative Berichte aufgebauscht werden, sondern) auch von Beispielen berichtet wird, in denen Opfer geschützt, Interventionen gegen TäterInnen gesetzt und alles in allem Zivilcourage gefördert wurde und aufgetreten ist.

c) Wollen – Erkennen und Können reichen noch nicht aus, die Menschen müssen Zivilcourage und Verantwortung auch übernehmen wollen. So kann beispielsweise im Zuge einer Prävention gefragt werden: „Würde ich mir auch wünschen, dass andere wegsehen, wenn ich selbst in dieser Situation wäre?" Auch sollte gezeigt werden, welche Konsequenzen eine eigene Passivität haben kann, nämlich dass die Wahrscheinlichkeit, selbst einmal zum Opfer zu werden, enorm ansteigt. Wenn niemand hilft, wird wahrscheinlich auch einem selbst nicht geholfen werden.

d) Sollen – Man sollte die Frage aufwerfen: „Wer soll eingreifen, wenn nicht ich und wann, wenn nicht jetzt". Wenn man erkennt, dass man ein Teil von Werten und Spielregeln ist und auch für diese verantwortungsvoll auftreten soll, ist es möglich, das Bewusstsein für das eigene Sollen, das Eingreifensollen zu verdeutlichen.

e) Dürfen – Hier geht es um Fehler und Misserfolgstoleranz. Es geht um die Erkenntnis, dass man helfen darf, was aber wiederum nur dann möglich ist, wenn man den dafür nötigen Selbstwert hat. Nur Personen mit entsprechendem Selbstvertrauen werden widersprechen, Opfer in Schutz nehmen und gegenüber TäterInnen intervenieren. Ein wichtiger Aspekt ist daher die Vermittlung eines gesunden Selbstbewusstseins, von Kompetenz, Angstfreiheit und Optimismus. Das führt dazu, dass bereits im frühen Kindes- und Jugendalter vermittelt werden sollte, dass man eingreifen darf bzw. ein Recht hat,

einzugreifen. Jedoch sind dies meistens Situationen, die nicht alltäglich sind und manchmal durchaus auch zu Fehlhandlungen und falschen Aktivitäten führen können. Schon sehr junge Kinder müssen Vertrauen in die Lösbarkeit von Konflikten und die Auflösbarkeit von Misserfolgen gewinnen. Es erscheint daher wichtig, dass Explorationsfelder zur Verfügung stehen, die helfen, passende Handlungen zu erlernen und Konflikte lösen zu können. In diesem Prozess werden auch Fehler bei der Konfliktlösung auftreten, die dazu führen, dass man sich ihnen stellt, mit ihnen umgehen lernt und sie in weiterer Folge auch vermeiden kann und damit Konflikte konstruktiv, effektiv und effizient lösen kann.

Die Vermittlung der Wichtigkeit von Zivilcourage ist bereits im frühen Jugendalter bedeutsam, denn die meisten Menschen haben zwar eine positive Einstellung zu zivilcouragiertem Verhalten, es zeigt sich jedoch, dass Einstellung und Verhalten nicht unbedingt miteinander korrespondieren, vor allem, wenn das Verhalten als gefährlich und selbstgefährdend angesehen wird. Zivilcouragiertes Verhalten sollte daher stets positiv angesehen werden und niemandem darf das Gefühl vermittelt werden, dass er – sollte er sich im Einschreiten selber Schaden zufügen – selber schuld sei. Weiters fordern die einschlägigen Einstellungsverhaltenstheorien Verhaltenskontrolle. Die Person sollte über die Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen, zivilcouragiertes Verhalten zum richtigen Zeitpunkt empfängeradäquat auszuführen, was wiederum auf die Kennen- und Können-Komponente verweist (Frey et al., 1999).

2.4 Internationale Situation (und Vergleich mit Österreich)

Gemäß einer WHO-Studie mit 35 untersuchten Ländern (2006) wurden in Österreich 19,3 % der Buben im Alter von 11 bis 15 Jahren und 12 % der Mädchen im gleichen Alter im vergangenen Monat „mindestens zweimal“ Opfer. 14,5 % der Mädchen und 25,7 % der Buben gaben außerdem an, im vergangenen Monat mindestens zweimal selbst gegenüber MitschülerInnen gewalttätig geworden zu sein. Es zeigt sich zudem, dass vor allem Kinder und Jugendliche in baltischen Staaten sowie in Griechenland und der Türkei (mit nur geringem Abstand zu Österreich) von Bullying betroffen sind.

Die auf dem internationalen “Health Behaviour in School-aged Children”-Vergleich (Daten aus 2005/06) aufbauende OECD-Studie “Doing better for Children” (2009) mit Ergebnissen aus 25 Ländern (http://oecd.org/els/social/childwellbeing) ergibt sich folgendes Bild: Österreich rangiert auf Platz drei hinter der Türkei und Griechenland – 15,6 % der 11-, 13- und 15-jährigen SchülerInnen wurden in den letzten beiden Monaten mindestens zweimal Opfer von Bullying. Im Vergleich dazu liegt Schweden mit 4,2 % auf dem letzten Platz. Es ist anzumerken, dass daraus nicht hervorgeht, welcher Art die Vorkommnisse waren oder wie lange sie andauerten. Es fällt allerdings angenehm auf, dass trotz allem der Schulbesuch bei österreichischen SchülerInnen positiver gesehen wird, als im OECD-Schnitt: 38,1 % - und hiermit Platz vier im OECD-Ranking – geben an, gerne zur Schule zu gehen, während der Durchschnitt bei 27,2 % liegt – die tschechischen SchülerInnen können dem Schulbesuch mit 11,7 % am wenigsten abgewinnen.

2.4.1 Ausmaß und Form von Gewaltausübung in österreichischen Schulen

Eine von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) durchgeführte Studie an 1.594 SchülerInnen der 8. Schulstufe (14 bis 15 Jahre) kommt zu folgendem Ergebnis: 14 % der SchülerInnen gaben an, regelmäßig ihre MitschülerInnen zu schikanieren (Täter), 6 % berichteten, sie hätten regelmäßig unter Übergriffen zu leiden (Opfer), 8% gaben an, sowohl auszuteilen als auch einzustecken (TäterIn-Opfer) und 72 % der SchülerInnen gaben an, selbst nicht an aggressiven Auseinandersetzungen beteiligt zu sein.

Eine Studie an 10.000 SchülerInnen zwischen 12 und 18 Jahren kommt zu ähnlichen Prävalenzraten (Krumm, Lamberger-Baumann und Haider, 1997). Die SchülerInnen wurden befragt, wie oft sie im letzten Monat an verschiedenen Gewalthandlungen beteiligt gewesen waren. Etwa 70 % der 12-14-jährigen gaben an, nie das Opfer von Aggressionen gewesen zu sein. 14 % hatten ein bis zwei Mal aggressive Handlungen erlitten, während etwa 16 % der SchülerInnen angaben, regelmäßig Opfer von Gewalthandlungen gewesen zu sein. Zu ihrer aktiven Teilnahme befragt, sagten etwa 75 % der SchülerInnen, sie hätten im letzten Monat nie jemanden angegriffen, beleidigt, bedroht oder etwas von jemandem zerstört. Etwa 10 % taten dies gelegentlich, während 14 % regelmäßig aggressives Verhalten an den Tag legten. Unter den 17- bis

18-jährigen sanken die Raten zur physischen Aggression auf 1 % Opfer und 3 % Täter.

Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch die Heterogenität der Klassen zu beachten. Eine Studie von Atria et al. (2007) zeigt, dass es eine große Variabilität im Vorkommen von aggressiven Handlungen und Bullying zwischen Schulklassen gibt (von 0,0 % bis 54,5 %). Dies widerspricht den bisherigen Annahmen, dass die Prävalenzraten von Opfern, Tätern und anderen Beteiligten relativ homogen wären (vgl. z.B. Salmivalli et al., 1997). Daraus folgt, dass in manchen Klassen der Bedarf einer Prävention um ein Vielfaches höher ist, als in anderen und man muss daher das Augenmerk auf den Klassenkontext legen und Präventionsprogramme adaptiv und anpassungsfähig gestalten und anlegen.

Es ist auch Gewalt von Seiten der LehrerInnen zu beobachten. In einer Studie von Zentner (2001) wurde das Thema Schule und Ausbildung betrachtet. Die Stichprobe bestand aus Schülerinnen im Alter von 14 bis 24 Jahre. In dieser Studie kam Zentner zu dem Ergebnis, dass es auch reichlich Konflikte zwischen SchülerInnen und LehrerInnen gibt. Durchschnittlich 50 % vertraten diese Ansicht. Gefragt, ob es zu Gewalt von Seiten der LehrerInnen käme, gaben nur 8 % der SchülerInnen an, noch nie Gewalt von dieser Seite erlebt zu haben. Die Handlungen wurden beschrieben als „ungerecht behandelt, verspottet, beschimpft, angeschrieen oder aber nicht beachtet zu werden“. Sehr selten hingegen wurden körperliche Übergriffe genannt. Dies zeigt, dass sich die Jugendlichen auch von Seiten der LehrerInnen ungerecht und sogar gewalttätig behandelt fühlen. Eine Arbeit von Karazman-Morawetz und Steinert (1995), eine der wenigen, die in Österreich durchgeführt wurden, belegt ebenfalls, dass LehrerInnengewalt ein Thema bei SchülerInnen ist. Die Studie ergab, dass nach Ansicht der befragten SchülerInnen verletzende Handlungen von LehrerInnen gegen SchülerInnen im Durchschnitt häufiger vorkommen als verletzende Handlungen von SchülerInnen gegen SchülerInnen oder gegen LehrerInnen (Karazman-Morawetz & Steinert, 1995). Etwa die Hälfte der 12- bis 14-jährigen Schülerinnen gaben in einer Studie von Krumm und Weiss (2000) an, von gewalttätigen Handlungen in welcher Form auch immer durch die LehrerInnen betroffen zu sein. Auch wenn aggressive Handlungen von Seiten der LehrerInnen in anderen Erscheinungsformen auftreten als

das Bullying unter den SchülerInnen selbst, werden sie dennoch als relativ belastend erlebt.

Nicht zu vernachlässigen ist zuletzt die Gewalt, der LehrerInnen ausgesetzt sind:

Eine Studie von Herzenberger (2003) wurde im Schuljahr 2002/03 an sieben Klagenfurter Hauptschulen in den zweiten, dritten und vierten Klassen durchgeführt. Dabei wurde auch die Gewalt gegen Lehrkräfte als Thema aufgenommen und die Frage gestellt, ob körperliche Gewalt gegen die Lehrkräfte wahrgenommen wird. Beinahe 60 % gaben an, nie Formen von körperlicher Gewalt gegen LehrerInnen zu sehen, 30 % antworteten mit „selten". Öfter kam schon verbale Gewalt vor: 30 % der SchülerInnen berichteten davon, dass die LehrerInnen täglich provoziert werden, 25 % sprachen von Beschimpfungen und ungefähr 13 % erklärten, dass die LehrerInnen täglich „fertig gemacht" würden. In diese Form von Gewalthandlungen gegenüber Lehrpersonen sind männliche Schüler weitaus häufiger involviert als Mädchen.

2.5 Einschätzung der Gewaltsituation und In-Betracht- ziehen möglicher Vorgehensweisen

Ein wichtiger Aspekt der vorliegenden Arbeit liegt darin, zu untersuchen, was LehrerInnen unter Gewalt verstehen, wie sie die Situation und das Vorkommen von Gewalthandlungen einschätzen bzw. ob und wie sie eingreifen würden. Dazu werden nun einige Forschungsergebnisse vorgestellt.

Boulton (1997) sowie Craig, Henderson und Murphy (2000) (zitiert nach Nicolaides et al., 2002) untersuchten, was LehrerInnen eigentlich als Gewalt empfinden. Es zeigte sich, dass körperliche und verbale Handlungen eindeutig als Gewalt wahrgenommen und klassifiziert, soziale Komponenten wie beispielsweise Ausgrenzungen allerdings oftmals vernachlässigt werden. Eine Studie von Bauman und Del Rio (2006, zitiert nach Bradshaw et al., 2007) kam zu dem Ergebnis, dass LehrerInnen sozialer Gewalt wenig Bedeutung zumessen und auch der Meinung sind, dass die betroffenen SchülerInnen leichter in der Lage seien, damit umzugehen. Auch Yoon und Kerber (2003) kamen in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass LehrerInnen soziale Gewalt als weniger schwerwiegend empfanden. Sie wären demnach auch

eher dazu bereit, bei Formen von körperlicher und verbaler Gewalt einzuschreiten, weniger bei Auftreten von sozialer Gewalt.

LehrerInnen und LehramtskandidatInnen wurden in einer Studie von Nicolaides et al. (2002) befragt, wie hoch sie die Problematik von Gewalt an Schulen generell einschätzen. 58 % gaben „von sehr hoher Wichtigkeit“ an, 37 % „von hoher Wichtigkeit“ und 6 % maßen dem Thema „keine besondere Wichtigkeit“ zu. Die Studie zeigt auch die Einschätzung der LehrerInnen, dass ihres Erachtens nach 5 bis 10 % der SchülerInnen Opfer von Gewalt sind (vs. 26 % nach Angaben der SchülerInnen selbst). Die Prävalenzraten werden demnach häufig als zu niedrig eingeschätzt (z.B. Bradshaw et al., 2007).

Eine weitere Frage betraf den Anteilswert der SchülerInnen, die im Laufe ihrer Schulzeit Opfer von Gewalthandlungen wurden. Hier wurde ein Anteilswert von 39,2 % erhoben.

Auch die Thematisierung wurde untersucht: Die LehrerInnen gaben an, dass 25,6% der SchülerInnen, die Opfer von Gewalthandlungen wurden, auch mit einer Lehrkraft darüber sprachen.

Befragt nach den Möglichkeiten des Eingreifens stellte sich heraus, dass die Befragten sich gut vorstellen konnten, einem Opfer zu helfen, mit Außenstehenden über ihre Verantwortung zu sprechen und sie zu ermutigen und dabei zu unterstützen, dem Opfer zu helfen. Weniger ambitioniert zeigten sie sich bei der Vorstellung, mit den TäterInnen auf objektiver Ebene zu sprechen. Auch meinten sie, es wäre einfacher mit den Eltern von Opfern als mit denen der TäterInnen zu kommunizieren. Sie hielten sich weiters für nicht ausreichend in der Lage, der Gewalt überhaupt Einhalt zu gebieten (auch wenn sich in der Literatur einige Angaben von Befragten finden, die meinen, genug zu wissen, um zielführend eingreifen zu können; z.B. Bradshaw et al., 2007). Dieses Defizit ist ein wichtiger Hinweis, der in der Gewaltprävention und diesbezüglichen Programmen stets behandelt werden sollte.

2.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Erscheinungsformen von Gewalt (z.B. physisch, psychisch, verbal, unmittelbar/mittelbar) und Aggression (z.B. offen/verdeckt,

impulsiv/instrumental, proaktiv/reaktiv etc.) beschrieben und der Fokus speziell auf Bullying gelegt. Bullying ist laut Olweus (2006) eine spezifische Form von aggressivem Verhalten und wird als Situation charakterisiert, in der ein Schüler oder eine Schülerin wiederholt und über einen längeren Zeitraum negativen Handlungen durch ein oder mehrere Personen ausgesetzt ist. Es wurde beschrieben, wie sich die meisten Opfer in Gewaltsituationen verhalten, sie tendieren am ehesten dazu, die Vorfälle zu ignorieren, auch wurden die Täter gebeten, mit ihrem Handeln aufzuhören oder Erwachsene wurden gebeten, zu helfen. Studien ergaben, dass sich Opfer nicht immer den LehrerInnen anvertrauten (die Prozentsätze bewegen sich zwischen ca. 20 % bis hin zu ca. 60 %). Die Folgen von Gewalthandlungen sind sowohl für Opfer als auch TäterInnen schwerwiegend: So kann es zu vielfältigen physischen, psychischen und sozialen Problemen kommen. Davon betroffen können auch die sogenannten Bystander, Personen, die mehr oder weniger nur beobachtende Rollen übernehmen, sein. Diesen Bystandern ist auch insoweit besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da sie durch Nichteingreifen stillschweigende Zustimmung ausdrücken können und damit die gewalttätigen Handlungen noch unterstützen können.

Es wurde auch die Zunahme über die Zeit betreffend Gewalthandlungen betrachtet: Es scheint, dass die Quantität relativ gleichbleibend ist, die Qualität der Handlungen und ihre Thematisierung allerdings Veränderungen unterworfen ist.

Viele Faktoren tragen zur Differenzierung bei: So zeigt sich, dass Gewalt (vor allem körperliche) eher von Buben als von Mädchen ausgeübt wird, Mädchen wiederum bevorzugen subtilere Formen (z.B. Gerüchte verbreiten u.ä.). Die höchsten Prävalenzraten betreffend Gewaltvorkommen sind bei ca. 12-jährigen zu finden. Auch der Schultyp ist von Bedeutung: So kommt es in allgemeinbildenden höheren Schulen zu signifikant weniger körperlicher Gewalt als in anderen Schulstufen. Was den Faktor SchülerInnen mit Migrationshintergrund anbelangt, gibt es unterschiedliche Auffassungen: Es gibt einerseits Studien (z.B. Popp, 2000), die zeigen, dass in multikulturellen Klassen durchaus mehr Gewalt vorkommt, andere wiederum kommen zu dem Ergebnis, dass es keine signifikanten Unterschiede zu Klassen, in denen Kinder ohne Migrationshintergrund sind, gibt (z.B. Lösel et al., 1999). Nicht eindeutig empirisch erwiesen ist die Ansicht, dass größere Schulen oder Schulorte einen gewaltfördernden Einfluss haben.

Wenn Gewalthandlungen stattfinden, ist es von Bedeutung, dass auch eingegriffen und geholfen wird, sowohl von Lehrerinnen als auch MitschülerInnen, was in vielen Fällen auch geschieht. Dennoch geschieht dies nicht immer und nicht immer effektiv. In diesem Kapitel wurde besonders auf das Thema Zivilcourage und deren Bewusstmachung und Förderung eingegangen. Dies ist vor allem bedeutsam, wenn man die Zahlen der Opfer und der Gewaltvorkommen in Österreich, vor allem im europäischen Vergleich, betrachtet: Laut einer WHO-Studie mit 35 untersuchten Ländern (2006) wurden in Österreich 19,3 % der Buben im Alter von 11 bis 15 Jahren und 12 % der Mädchen im gleichen Alter im vergangenen Monat mindestens zweimal Opfer. Das Gewaltvorkommen in Österreich ist allerdings nicht homogen: Eine Studie von Atria et al. (2007) ergibt, dass es eine große Variabilität im Vorkommen von aggressiven Handlungen und Bullying zwischen Schulklassen gibt (von 0,0 % bis 54,5 %).

Allgemein wird das Thema Gewalt von den meisten LehrerInnen und SchülerInnen als sehr bedeutend angesehen. Dennoch geben viele an, dass sie in manchen Situationen nicht mit den Handlungen zurechtkämen und nicht wüssten, wie sie effizient und effektiv eingreifen und helfen könnten. Daraus resultiert die Wichtigkeit von Prävention und bezüglichen Programmen, die im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

3. Gewaltprävention

Im folgenden Kapitel werden die Stufen und Inhalte der Gewaltprävention, die Rolle der Lehrerinnen sowie einige bekannte Gewaltpräventionsprogramme vorgestellt.

3.1 Stufen und Inhalte der Gewaltprävention

Keupp (1976, zitiert nach Pilz, 2005) unterteilt den Prozess der Gewaltprävention in drei Stufen:

- Primäre Gewaltprävention

Primäre Gewaltprävention dient dazu, dem Auftreten von Gewalt vorzubeugen und Gewalt fördernde Einstellungen und Verhalten gar nicht erst entstehen zu lassen.

- Sekundäre Gewaltprävention

Sekundäre Gewaltprävention wird angewandt, wenn bereits erste Tendenzen zu gewalttätigem Handeln und Verhalten erkennbar sind.

- Tertiäre Gewaltprävention

Diese Form der Prävention/Intervention wird eingesetzt, wenn bereits verfestigte Gewaltformen auftreten.

Gewaltpräventionsprogramme setzen im optimalen Fall bereits primär an und beinhalten mannigfaltige vorbeugende Maßnahmen (z.B. Gesprächsführung mit TäterInnen und Opfern, konstruktives Eingreifen, Klima schaffen, das Gewalt gar nicht erst entstehen lässt u.v.a.). Dies sind Themen, welche LehrerInnen in einer Studie von Nicolaides et al. (2002) auch als wichtige Inhalte von erfolgreichen und zielführenden Präventionsprogrammen angaben.

Gewaltprävention lässt sich auch über die Form der Intervention einteilen. So kann zwischen personenzentrierten und kontextzentrierten Maßnahmen unterschieden werden (Verbeek & Petermann, 1999). Der personenzentrierte Ansatz zielt auf das Verhalten der von Gewalt betroffenen SchülerInnen ab, der kontextorientierte richtet den Fokus auf die soziale Umgebung um dadurch intervenieren zu können.

Interessant in der Gewaltprävention ist auch die Rolle der Peers, also der Jugendlichen, die eine Vorbildfunktion haben sollen. Feldmann (1992, in Dishion et al., 1999) postulierte in Anlehnung an die Cambridge-Somerville Youth Study, dass es zielführend sei, antisozial eingestellte Jugendliche mit prosozial eingestellten Jugendlichen bei Interventionen zu mischen. So komme es zu weniger „deviant talk“, das heißt, die schwierigen Jugendlichen stören die Aktivitäten weniger und die Erfolge der Interventionen sind verbessert.

3.2 Die Rolle der LehrerInnen in der Entstehung von Gewaltbereitschaft und Gewaltprävention

Pilz (2005) berichtet, dass das Verhalten der Lehrpersonen ebenfalls zur Gewaltbereitschaft der SchülerInnen beitragen kann. So klagen die SchülerInnen über unfreundliche und gereizte LehrerInnen, über verletzende und beleidigende Äuße-

rungen, die LehrerInnen erscheinen ihnen oftmals viel zu streng. Es besteht der Wunsch nach entspannterem Unterricht ohne Drohungen oder zu großem Unter-Druck-Setzen.

Weiters wird von den SchülerInnen berichtet, dass es an Vertrauen und Empathie fehle, sie fühlten sich unverstanden und von den LehrerInnen mit ihren Problemen, wenn sie diese ansprechen, weder ernst genommen noch akzeptiert. Auch werden LehrerInnen als ungerecht wahrgenommen, sie würden SchülerInnen zu schnell abstempeln.

Pilz (2005) räumt ein, dass diese SchülerInnen-Aussagen ein sehr subjektives, vielleicht verzerrtes Bild der Situation LehrerInnen/ SchülerInnen zeigen. Das ist möglich, allerdings kann man dann die Frage stellen: Wenn nun die SchülerInnen die Situation so verzerrt sehen, könnte es auch sein, dass die LehrerInnen ein verzerrtes (Selbst-)Bild haben? Eine Studie (Spreiter, 1993, zitiert nach Pilz, 2005) besagt, dass die LehrerInnen theoretisch zwar ein positives, sozial-integratives Verhalten für nötig halten, um Gewaltprävention und –abbau zu ermöglichen, in der Praxis aber dennoch sehr oft drohen und strafen, in einem viel größeren Ausmaß, als das von ihnen propagierte positive Verhalten selbst an den Tag zu legen.

In einer Phase, in der die Jugendlichen eine positive soziale Identität ausbilden sollten, und dies durch viele soziale Faktoren, auch durch die Schule, in der sie nicht entsprechend anerkannt werden, erschwert wird, bilden sie oftmals abweichende Gruppen, in denen neues Selbstbewusstsein aufgebaut werden kann (Eckert, 1992, zitiert nach Pilz, 2005). Auch Negt (1998, zitiert nach Pilz, 2005) weist auf den Zusammenhang von fehlender Anerkennung, fehlendem Sinn und Zielen sowie Bereitschaft zu Gewalt hin. Der Jugendliche frage sich, wie und ob er überhaupt wahrgenommen werden kann – also wird als Mittel dazu oft der Körper eingesetzt. Negt (1998) meint, dass das Austragen von körperlichen Kämpfen in Gruppen oder zwischen „rivalisierenden“ Gruppen ein probates und unverzichtbares Mittel ist, wie man Ansehen erlangen und aufrecht erhalten kann.

Die LehrerInnen stehen solchen Machtkämpfen und anderen Formen der Gewalt an Schulen oftmals hilflos und unsicher oder passiv gegenüber. Dies führt zu einer mehr oder minder bewussten Akzeptanz dieses Verhaltens (Pilz, 2005). Es fehlt an integra-

tivem Verhalten, durch das klare Regeln und Grenzen gesetzt sowie die Erwartungen an die Jugendlichen deutlich gemacht werden. Aus diesem Grund sind Gewaltpräventionsprogramme mit Inhalten, die auch den LehrerInnen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, wie in konfliktreichen Situation konstruktiv zu handeln und zu agieren ist, von großer Bedeutung.

Die LehrerInnen sollten sich der Wichtigkeit ihrer Rolle in der Gewaltprävention stets bewusst sein; ihnen muss klar sein, dass die SchülerInnen Regeln und Grenzen brauchen und auch suchen – die Setzung und Durchsetzung in einer angenehmen und „kollegialen“ Weise zu bewerkstelligen, ist ein Teil der Verantwortung, die LehrerInnen in ihrer Tätigkeit übernehmen sollten.

Das folgende Kapitel setzt sich nun näher mit Zielen von Präventionsprogrammen auseinander und stellt auch einige der bekanntesten Programme genauer vor.

3.3 Präventionsprogramme

Allgemein sollen Präventionsprogramme nach Olweus (2006) folgende Punkte enthalten.

- Ein Bewusstsein für die Problematik schaffen,
- die positive Anteilnahme und Beteiligung der Erwachsenen fördern,
- die aktive Beteiligung von Lehrerschaft und Eltern zum Ziel haben
- klare Regeln gegen Gewalt vermitteln,
- die Überwachung der Regeln und konsequente Maßnahmen durchsetzen helfen,
- Schutz und Unterstützung für die Opfer bieten,

In den letzten Jahren wurden Qualitäts- und Kriterienkataloge entwickelt, die für Entwickler und Benutzer von Präventionsprogrammen eine Orientierungshilfe darstellen und einen Vergleich und eine Bewertungsmöglichkeit in Hinblick auf die verschiedenen Programme bieten können (z.B. Preiser & Wagner, 2003; Society for Prevention Research, zitiert nach Strohmeier et al., 2007). Preiser und Wagner (2003) stellen auch Anforderungen an Präventionsprogramme: So müssen konkret nachprüfbare Ziele und die Zielgruppen definiert werden, die theoretischen Grund-

lagen müssen dargestellt werden, die Maßnahmen und Qualifikationen der durchführenden Personen müssen beschrieben werden, ebenso muss Evaluation und Qualitätssicherung sowie Effizienz gewährleistet sein (Preiser & Wagner, 2003, zitiert nach Strohmeier et al., 2007).

Im Folgenden seien einige Beispiele für Präventionsprogramme, die den oben genannten Standards entsprechen, genannt. Genauer wird auf das äußerst erfolgreiche Programm von Dan Olweus eingegangen.

- **WiSK – Soziales Kompetenzprogramm für Schülerinnen und Schüler**

Das WiSK – Wiener Soziales Kompetenz Programm – wurde an der Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation von Atria, Strohmeier und Spiel (2006) entwickelt. Das WiSK beinhaltete zu Beginn Maßnahmen auf Klassenebene, später wurde es – im Sinn der primären Gewaltprävention – auf Schulebene, Klassenebene und Individualebene ausgedehnt. Das Augenmerk wurde auf die Anreicherung des Verhaltensrepertoires und die Partizipation (jeder der SchülerInnen ist in kritische Situationen involviert und nicht bloß unbeteiligter Zuseher) gelegt. Die SchülerInnen lernen, ihre soziale Rolle und ihre Verantwortung zur Lösung von Konflikten zu erkennen. WiSK zeigte weitgehend positive Effekte (Gollwitzer et al., 2006).

- **Faustlos**

Faustlos ist ein für die Grundschule und den Kindergarten entwickeltes Programm, das impulsives und aggressives Verhalten von Kindern vermindern und ihre sozialen Kompetenzen erhöhen soll. Es ist die deutsche Version des amerikanischen Programms *Second Step* (Beland , 1991, in Cierpka, 2005), das zahlreiche Auszeichnungen erhalten hat. Die deutschsprachige Version des Programms wurde unter der Leitung von Cierpka (2005) entwickelt. Das Programm vermittelt Kompetenzen in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut.

- **Be-Prox**

Es handelt sich dabei um ein 2005 von Alsaker und Nägele in der Schweiz entwickeltes Programm, das in Kindergärten eingesetzt wird, um den PädagogInnen dabei

zu helfen, ihre Handlungsfähigkeit und Selbstsicherheit in Bezug auf Gewalthandlungen durch Vermittlung von Wissen und Strategien im Umgang damit zu stärken. Die durchgeführte Evaluation zeigte sowohl bei den Kindern als auch bei den PädagogInnen positive Wirkung (Strohmeier et al., 2007).

- **Das Friedensstifter Training**

Entwickelt von Gasteiger-Klicpera und Klein, wird es seit 2002 an österreichischen und deutschen Grundstufen durchgeführt. Basierend auf der sozialen Lerntheorie von Bandura, wonach jedes, also auch gewalttätiges, Verhalten, erlernt ist und der Theorie der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (ein sechsstufiger Prozeß von Reizwahrnehmung bis hin zur Verhaltensausübung) wendet es sich an alle SchülerInnen einer Klasse und zielt darauf ab, ein neues und besseres Verständnis für soziale Interaktionen zu entwickeln. Die SchülerInnen setzen sich mit dem Thema „Was ist Streit“ auseinander, befassen sich mit Verhandlungen und dem Umgang mit eigenen negativen Gefühlen und schließlich mit Mediation und dem Lösen von Konflikten, damit sie selbst die Rolle und Aufgaben eines Friedensstifters übernehmen können. Die Erfolge sind am größten, wenn das Training durch LehrerInnen selbst durchgeführt, die die Unterstützung des gesamten Kollegiums haben und wurden auch durch Evaluation festgestellt: Die Aggression nahm insgesamt ab, die soziale Kompetenz und das positive Verhalten wurde vergrößert, die Opferzahlen gingen zurück (Strohmeier et al., 2007).

- **Olweus Bullying Prevention Program**

Die folgende Zusammenfassung lehnt sich inhaltlich an eine Broschüre der schulpsychologischen Bildungsberatung http://www.schulpsycholgie.at mit dem Titel „Gewaltprävention in der Schule“ an.

Das Programm von Olweus (2006) zielt darauf ab, unmittelbare und mittelbare Gewalt zu vermindern, die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern, die Beziehungsqualität zwischen den Schülern zu verbessern und zu diesen Zielen bessere Ausgangsbedingungen zu schaffen. Es wird berichtet, dass ein deutlicher Rückgang von Gewalt zu beobachten war, asoziales Verhalten nahm ab, das Schul-/Klassenklima verbesserte sich, Opferzahlen sanken und die Schulzufriedenheit stieg.

Der Autor gibt in seinem Buch (Olweus, 2006) einen Überblick über ein umfassendes Interventionsprogramm und definiert als wesentliche Voraussetzungen für positive Veränderungen ein Problembewusstsein der LehrerInnen und Eltern und den Entschluss, sich ernsthaft für Veränderungen einzusetzen. Das Interventionsprogramm setzt sich aus Maßnahmen auf Schul- und Klassenebene sowie auf der persönlichen Ebene zusammen.

- Schulebene:

Zielgruppe sind grundsätzlich alle SchülerInnen. Es sollen Maßnahmen entwickelt werden, die Einstellungen und Bedingungen schaffen, die dazu beitragen, das Ausmaß von Gewalthandlungen zu reduzieren.

Das Interventionsprogramm stützt sich auf einige Schlüsselprinzipien:

- Schaffung einer Schulumgebung, die von Wärme, positiver Anteilnahme und Beteiligung der Erwachsenen (LehrerInnen und Eltern) gekennzeichnet ist,
- feste Grenzen und Regeln gegenüber unerwünschtem Verhalten,
- konsequente Sanktionierung bei Regelverstößen,
- glaubwürdige Autorität der Erwachsenen,
- alle Beteiligten (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) tragen zur Restrukturierung der sozialen Umgebung bei, Experten haben eine ergänzende Funktion als Planer und Koordinatoren, Moderatoren bzw. bei der Bewältigung schwieriger Einzelfälle.

Weitere Prinzipien, um ein stärkeres Problembewusstsein zu schaffen und zu neuen Einsichten gelangen, sind:

- Aktive Beteiligung von LehrerInnen und Eltern erreichen,
- klare Regeln gegen gewalttätiges Handeln generieren,
- Schutz und Unterstützung für die Opfer solchen Handelns gewährleisten.

Im Programm von Olweus wurden folgende Instrumente verwendet bzw. Maßnahmen gesetzt:

- Fragebogenerhebung bei den SchülerInnen zu ihrer Einstellung und wahrgenommenen Gewalt (als TäterIn, als Opfer) als Ausgangsbasis und Voraussetzung für ein differenziertes Problembewusstsein,
- „Pädagogischer Tag“: Dieser hat zum Thema „Gewalt und Gewaltprävention an unserer Schule“ und wurde unter Mitwirkung von LehrerInnen, SchülerInnen- und Elternvertretern, SchulpsychologInnen, Schularzt/ärztin durchgeführt. Hier wurden auch die Ergebnisse des Fragebogens diskutiert und ein langfristiger Handlungsplan erarbeitet,
- Schulkonferenz zur Beschlussfassung der Maßnahmen,
- bessere Aufsicht während der Pausen (gewährleistet schnelleres und effizienteres Eingreifen),
- Kontakttelefon für die SchülerInnen, eine Art Helpline, an die sie sich wenden können, um eventuell notwendige Kontakte herstellen zu können, Problemlösungen zu ermöglichen etc.,
- Kooperation Lehrer-Eltern durch Elternabende, Projekte, Schulforum etc.,
- soziales Lernen: Ziel war eine positive Schulentwicklung am Beispiel „Schulklima“ durch eine Lehrerprojektgruppe,
- Arbeitsgruppen der Schulpartner.

 Klassenebene:

- Klassenregeln gegen Gewalt: Klarstellung, Lob und Zurechtweisen
  Für die gesamte Klasse sollen gültige Regel erarbeitet werden. Als Ausgangspunkte schlägt Olweus vor:
  - Andere SchülerInnen werden nicht gemobbt,
  - es wird versucht, den Opfern zu helfen,
  - man muss sich Mühe geben, ausgegrenzte SchülerInnen mit einzubeziehen bzw. Ausgrenzungen gar nicht aufkommen lassen.

  Die Erarbeitung und Verdeutlichung kann durch Literatur und Rollenspiele erfolgen.

  Gerade für schwierige SchülerInnen ist es wichtig, dass positives Verhalten gelobt und kleine Fortschritte bzw. das Bemühen anerkannt werden. Wenn

Regeln nicht eingehalten werden, muss derjenige, der sich nicht daran hält, zurechtgewiesen werden. Die Rüge und in weiterer Folge eine Sanktion muss allerdings auf das Verhalten und nicht auf die Person Bezug nehmen. „Ein konsequent angewandtes Regelsystem in der Schule kann tatsächlich aggressiven SchülerInnen helfen; es kann sie lehren, mehr Rücksicht auf andere und später mehr Rücksicht auf die Gesetze der Gesellschaft nehmen“ (Olweus, 1996).

Darüber hinaus:

- regelmäßige Klassengespräche (auch mit Experten),
- kooperatives Lernen, d.h., dass in höherem Maß Gruppenarbeit eingesetzt werden sollte,
- gemeinsame angenehme Klassenaktivitäten,
- Zusammenarbeit Elternvertreter – LehrerInnen

Persönliche Ebene:

- ernsthafte Gespräche mit Bullies und Opfern; es sollte unmissverständlich kommuniziert werden, dass Gewalt in welcher Form auch immer nicht akzeptiert und alles daran gesetzt wird, sie zu beenden und die Opfer wirksam zu schützen,
- Gespräche mit den Eltern aller Beteiligten, um die Situation darzustellen und Abhilfe zu planen,
- Unterstützung durch Peers,
- Hilfe und Unterstützung durch die Eltern; auch zu Hause müssen verbindliche Regeln aufgestellt, eingefordert und im Nichtbefolgungsfall Konsequenzen gesetzt werden,
- Möglichkeit zur Diskussion und Austausch für Eltern,
- als letzte Maßnahme käme ein Klassen- oder Schulwechsel in Betracht.

Olweus (2006) fasst die wichtigen Erkenntnisse der Evaluation des Interventionsprogramms zusammen:

- Rückgang des Gewaltproblems um mehr als 50 % in den ersten zwei Jahren nach der Einführung des Programms,
- noch deutlichere Wirkung im zweiten Jahr,
- keine Verlagerung der Gewalt auf den außerschulischen Bereich (Schulweg), eher Abnahme bzw. keine Veränderung,
- deutliche Verringerung von Handlungen wie Vandalismus, Diebstahl, Schwänzen etc.,
- gefestigtere Ordnung und Disziplin, bessere soziale Beziehungen und positivere Einstellung zur Schule.

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Stufen und Inhalte von Gewaltprävention und Präventionsprogrammen dargestellt. Primäre Prävention wirkt vorbeugend, sekundäre wird bei ersten Tendenzen zur Gewalt angewandt und als letzte Stufe, die bei bereits verfestigten Gewaltformen angewandt wird, kommt die tertiäre Gewaltprävention zum Einsatz. Im optimalen Fall werden nur primäre Präventionen benötigt und eingesetzt. Interventionen können personen- oder kontextorientiert sein.

Als sehr bedeutend ist auch die Rolle der LehrerInnen in der Prävention zu sehen. Aus diesem Grund sind Gewaltpräventionsprogramme mit Inhalten, die auch den LehrerInnen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, wie in konfliktreichen Situation konstruktiv zu handeln und zu agieren ist, von großer Bedeutung.

Einige Präventionsprogramme, die Qualitäts- und Kriterienkatalogen entsprechen, wurden hier ebenfalls vorgestellt, z.B. WiSK, Faustlos, im Speziellen wurde auf das sehr erfolgreiche Gewaltpräventionsprogramm von Olweus (2006), das Vorbild für viele nachfolgende Programme wurde, eingegangen.

Hier endet der theoretische Teil dieser Diplomarbeit. In den folgenden Kapiteln wird auf die praktischen und empirischen Aspekte der Arbeit eingegangen sowie die Fragestellungen der Arbeit, die Methoden, die Auswertung und die erzielten Ergebnisse vorgestellt.

4. Zielsetzungen und Fragestellungen

Ziel dieser Studie ist, anhand einer Stichprobe von LehrerInnen an österreichischen Schulen festzustellen, wie ihre Einstellung gegenüber Gewalt und verschiedenen Gewaltformen gelagert ist; zudem sollen weiterführende Themen, wie Bereitschaft zum Eingreifen bei Gewalthandlungen, Kenntnis und Einstellung zu Prävention etc. sowie die Einschätzung betreffend Prävalenzraten der Gewalt im schulischen Kontext untersucht werden.

Mummendey (1995) leitet den Begriff Einstellung vom englischen „attitude" ab: Einstellungen charakterisieren nach seiner Beschreibung die Art und Weise, wie die Orientierung einer Person in ihrem nicht offen beobachtbaren Verhalten auf ein soziales Objekt gerichtet ist. Einstellung ist also etwas „Inneres", das Auswirkungen auf das Verhalten haben und von diesem wieder beeinflusst werden kann. Zur Einstellung gehört eine kognitive Beschäftigung mit dem sozialen Objekt (z.B. Wissen, Erinnerung, Vorstellungen), eine gefühlsmäßige Stellungnahme dazu (positiv/negativ) und eine Tendenz, sich dem Einstellungsobjekt gegenüber in wie immer gearteter Weise zu verhalten. Einstellungen sind erworben bzw. gelernt; man nimmt daher an, dass sie auch wieder verändert werden können. Das am häufigsten angewendete Messinstrument zur Erhebung von Einstellung ist der Fragebogen.

Die Fragestellungen dieser Arbeit sind im Einzelnen:

- Wie ist der Wissensstand von LehrerInnen bezüglich Gewalt, Gewaltprävention und diesbezüglichen Programmen in Österreichs Schulen?
- Wie schätzen sie TäterInnen- und Opferzahlen ein?
- Welchen Stellenwert messen sie dem Thema „Gewalt an Schulen" bei?
- Welche Art von Gewalt wird wie wichtig klassifiziert?
- Besteht Bereitschaft, in Fällen von Gewalt einzuschreiten, kam es zu solchen Situationen und was wurde getan?
- Wen halten die LehrerInnen für zuständig – sowohl in der Prävention als auch für das Einschreiten in akuten Situationen?
- Für wie wichtig halten sie Gewaltpräventionsprogramme?
- Inwieweit besteht Bereitschaft, an solchen Programmen zu partizipieren?

- Gibt es Unterschiede bezüglich weiblichen und männlichen Lehrern, der Dauer der Ausübung des Lehrberufes, des Schultyps bzw. des Schulorts?
- Gibt es Unterschiede in der Beurteilung der Gewaltformen (physisch, verbal, sozial, per PC/Handy) in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht der Lehrerinnen?

5. Erhebungsinstrument

Da zur Messung der Einstellung in Bezug auf Gewalt an Schulen kein spezifisches Instrument vorhanden war, wurde im Sinne einer bestmöglichen Operationalisierung in Anlehnung an ein von Nicolaides et al. (2002) modifiziertes Instrument ein Fragebogen für LehrerInnen entwickelt, der die Einschätzung zu Gewalt, Vorkommen, Formen und Prävention erheben soll.

Zuerst wurde der Begriff Gewalt definiert und die vier verschiedenen Erscheinungsformen - körperlich, verbal, sozial und per PC/Handy – dargestellt.

Die Einstellung zu Gewalt und ihren Formen, Bereitschaft zu Eingreifen und Wissensstand betreffend Prävalenzraten wurde erhoben. Die LehrerInnen wurden befragt, für wie wichtig sie das Thema Gewalt an österreichischen Schulen generell und im speziellen an ihrer Schule erachten und weiters, wie hoch sie die Prävalenzraten betreffend Opfer und Täterinnen einschätzen. Es wurde in der Folge auch erhoben, wie schwerwiegend sie die jeweiligen Formen der Gewalt sehen, ob sie ein Eingreifen für geboten erachten und wer in welcher Form eingreifen sollte. Auch wurden sie gefragt, ob sie bereits eingegriffen hätten, bei welcher Form von Gewalt und wie ihre Interventionen ausgesehen haben. Diese Fragen wurden auch abstrakt gestellt, das heißt für den Fall, dass die befragten LehrerInnen noch nicht real von Gewaltsituationen betroffen waren. Hier wurde auch erhoben, ob sie sich generell vorstellen könnten, einzugreifen.

Weiters wurde das Thema der Prävention und bezügliche Programme betrachtet. Die LehrerInnen wurden befragt, ob und welche Programme sie kennen und ob und welche Programme an ihrer Schule durchgeführt werden/wurden. Es wurde auch erhoben, ob Partizipationsbereitschaft besteht und welche Inhalte ein Präventionsprogramm ihrer Meinung nach haben sollte.

Im Anschluss wurden noch demographische Daten wie Alter, Geschlecht, Dienstjahre, Wohnort, Schultyp etc. erhoben.

Der Fragebogen besteht aus insgesamt 28 Fragen, sechs davon enthalten Subfragen. Nachfolgend einige Beispiele, die auch die verschiedenen Antwortformate zeigen:

Beispiel (dichotomes Antwortformat):

Gibt es an Ihrer Schule ein Gewaltpräventionsprogramm?
O ja O nein

Beispiel (vierstufige Likertskala):

Für wie wichtig halten Sie dieses Thema allgemein an österreichischen Schulen?

O sehr wichtig
O wichtig
O eher nicht so wichtig
O überhaupt nicht wichtig

Beispiel (Nominalskala):

Bei welchen Verhaltensweisen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen? Wer sollte eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.

Art der negativen Handlungen	***Sollte jemand eingreifen?***		***Wenn ja, wer?***			
			Lehrer	***Mitschüler***	***Direktor***	***Eltern***
Körperlich	*O ja*	*O nein*	*O*	*O*	*O*	*O*
Verbal	*O ja*	*O nein*	*O*	*O*	*O*	*O*
Sozial	*O ja*	*O nein*	*O*	*O*	*O*	*O*
Per PC oder Handy	*O ja*	*O nein*	*O*	*O*	*O*	*O*

Beispiel (freies Antwortformat):

Wenn Sie der Meinung sind, dass eingegriffen werden sollte, was sollte von wem getan werden?

……
……

Beispiel (Schätzung von Prozentzahlen):

Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die von Gewalt an Schulen betroffen sind?

___ *Prozent als Täter*

___ *Prozent als Opfer*

Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang.

6. Gütekriterien

Die Objektivität in Vorgabe und Auswertung ist bei den quantitativen Items durch das Antwortformat gewährleistet. Die qualitativen Antworten wurden durch Raterübereinstimmung zwischen zwei Beurteilerinnen auf objektive Zuordnung zu den Kategorien geprüft (Kappa-Koeffizient κ = .96). Dafür wurde das Item 5 "Für wie schwerwiegend halten Sie persönlich diese Verhaltensweisen" herangezogen. Die Beurteilerübereinstimmung wurde in Anlehnung an Bortz und Döring (2006) durchgeführt.

7. Untersuchungsplan

Es sollte eine für Österreich repräsentative Auswahl von LehrerInnen aus möglichst unterschiedlichen Schultypen (Volksschule, Hauptschule, Kooperative Mittelschule, AHS, BHS) erreicht werden.

Den LehrerInnen sollte ein Fragebogen sowohl in persönlichem Kontakt als auch per E-mail (via „Schneeballsystem“) vorgegeben werden, um eine möglichst große und über weite Regionen verstreute Stichprobe zu erhalten.

8. Durchführung

Im Zeitraum Februar bis Mai 2008 wurde der Fragebogen von insgesamt 208 LehrerInnen an verschiedenen österreichischen Schulen ausgefüllt. Die Befragung fand teils über persönlichen Kontakt (138 Personen), teils per E-mail statt (70 ausgefüllte Fragebögen wurden retourniert; es ist anzumerken, dass die tatsächliche Anzahl der

per E-mail in Umlauf gebrachen Fragebögen nicht genau feststellbar ist, da die Fragebögen im so genannten „Schneeballsystem“ von LehrerInnen an Kollegen weitergeleitet wurden und die tatsächliche Rücklaufquote nicht erhoben werden konnte).

9. Stichprobenbeschreibung

Der Großteil der Befragten waren mit 74,8 % Frauen (154), 25,2 % waren männlich (52). Zwei Personen haben ihre Geschlechterzugehörigkeit nicht bekannt gegeben. Das Alter der Befragten (203 gültige Fälle) lag zwischen 23 und 63 Jahren, der Mittelwert war 43.61 Jahre (*SD* = 9.43). Der Zeitraum, in dem die Befragten ihren Beruf ausübten (205 gültige Fälle), lag zwischen einem und 40 Jahren, hier wiederum war ein Mittelwert von 17.29 Jahren (*SD* = 10.10) zu beobachten.

Ziel war, alle Schultypen sowie Bundesländer, und in diesen wiederum Großstädte, Kleinstädte und ländliche Gegenden, zu erreichen:

Folgende Anteilswerte können angegeben werden:

Tabelle 2 zeigt die Verteilung bezüglich der jeweiligen Schultypen (vertreten sind Volksschulen, Hauptschulen, AHS, berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie kooperative Mittelschulen; die letzen drei wurden auf Grund der eher geringen Anzahl zusammengefasst).

Tabelle 2: Stichprobe – Verteilung nach Schultyp

Schultyp	Häufigkeit	Prozentsatz
Volksschule	53	25,6
Hauptschule	46	22,2
Allgemeinbildende höhere Schule	73	35,3
Berufsbildende mittlere, höhere Schule, KMS	35	16,9
Gesamt (gültige Fälle)	**207**	**100,0**

Tabelle 3 zeigt die Verteilung bezüglich der Bundesländer (aus Tirol und dem Burgenland liegen keine Daten vor):

Tabelle 3: Stichprobe – Verteilung nach Bundesland

Bundesland	Häufigkeit	Prozentsatz
Wien	122	58,7
Oberösterreich	37	17,8
Niederösterreich	16	7,7
Salzburg	10	4,8
Steiermark	9	4,3
Kärnten	4	1,9
Vorarlberg	4	1,9
Gesamt	**208**	**100,0**

Zur Schulortgröße ergibt sich wie aus Tabelle 4 ersichtlich folgende Verteilung:

Tabelle 4: Stichprobe – Verteilung nach Größe der Schulorte

Größe	Häufigkeit	Prozentsatz
Großstadt	134	65,4
Kleinstadt	48	23,4
Ländliche Gegend	23	11,2
Gesamt (gültige Fälle)	**205**	**100,0**

10. Auswertungsverfahren

Die einzelnen Verfahren werden je nach Güte der erhobenen Daten und den Voraussetzungen für die Verfahren ausgewählt. Die Daten werden mittels SPSS (Version 17.0.1) mit Häufigkeitsanalysen und Mittelwertsvergleichen analysiert.

Um zu untersuchen, welche Faktoren im Zusammenhang mit der Einstellung der LehrerInnen stehen, werden Kreuztabellen erstellt und Chi^2 - Anpassungstests berechnet. Für den Fall, dass keine asymptotische Lösung mit Chi^2 möglich ist, weil Erwartungswerte < 5 auftreten, wird eine Korrektur mittels Fisher's exaktem Test (auch: Freeman-Halton-Test) durchgeführt. Allen inferenzstatistischen Berechnungen wird eine Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzniveau) von $\alpha = 5\%$ zu Grunde gelegt.

Um die Unterschiede in der Beurteilung der Gewaltformen in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht der befragten LehrerInnen zu untersuchen, wird eine zweifaktorielle univariate Varianzanalyse durchgeführt. Ob das Alter der LehrerInnen einen beeinflussenden Faktor darstellt, wird mittels parameterfreier Spearman'scher Rangkorrelation untersucht.

Darüber hinaus werden Clusteranalysen durchgeführt, um die Befragten in homogene Gruppen einteilen zu können bzw. um zu identifizieren, worin die Unterschiede zwischen diesen Clustern bestehen.

Für die qualitativen Daten werden Kategorien ermittelt, die Antworten diesen zugeordnet und mittels Kappa-Koeffizienten auf Raterübereinstimmung überprüft. Der κ-Koeffizient erlaubt die Beurteilung der Interraterreliabilität bei kategoriellen, nominalskalierten Daten (Bortz & Döring, 2006, S.276).

11. Ergebnisse

Im Folgenden sind die durch die statistischen Auswertungsverfahren ermittelten Ergebnisse enthalten:

11.1.1 Wichtigkeit des Themas „Gewalt in der Schule“

Die LehrerInnen wurden mittels vierstufigem Rating („sehr wichtig“ bis hin zu „überhaupt nicht wichtig“) gefragt, für wie schwerwiegend sie dieses Thema allgemein an Schulen in Österreich halten:
Der Großteil der Befragten hält das Thema für „sehr wichtig“ (70,2 %) oder „wichtig“ (26,0 %), nur 3,8% geben „eher nicht so wichtig“ an und niemand misst dem Thema „überhaupt keine Wichtigkeit“ zu.

Darüber hinaus wurde erfragt, für wie wichtig sie dieses Thema speziell an Ihrer Schule halten: Hier antwortet wieder der Großteil mit „sehr wichtig“ (42,5 %) bzw. „wichtig“ (33,3 %), etwa ein Viertel der Befragten antwortet mit „eher nicht so wichtig“ (23,7 %) und „überhaupt nicht wichtig“ erhält bei dieser Frage kaum Zustimmung (0,5 %).

11.1.2 Einschätzung des Gewaltvorkommens

Die Befragten wurden gebeten, einzuschätzen, wie hoch ihrer Meinung der Prozentsatz der Schüler sei, die von Gewalt an Schulen betroffen wären, sei es als Opfer als auch als TäterIn.

Bezüglich der Opfer wurde auch erhoben, wie hoch schätzungsweise der Anteil derer sei, die über die Vorfälle mit den Lehrpersonen bzw. mit ihren Eltern sprechen würden (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Schätzung der Anteilswerte Täter/Opfer sowie Ansprechpartner

	Opfer	**Täter**	**mit Lehrern sprechen**	**mit Eltern sprechen**
Gültige Fälle	205	204	203	202
Mittlerer Prozentsatz	21,8	29,6	19,2	30,2
SD	15,7	20,5	19,9	22,4
Median	20,0	25,0	10,0	24,5

Die Einschätzung der Prävalenzraten an der jeweiligen Schule der Befragten unterliegt, wie aus der vorstehenden Tabelle 5 ersichtlich, einer relativ starken Streuung.

11.1.3 Erscheinungsformen von Gewalt

Die LehrerInnen wurden befragt, wie schwerwiegend ihrer Meinung nach verschiedene Arten von Gewalt wären.

Es wurden vier Kategorien vorgegeben, die in einem vierstufigen Rating („sehr schwerwiegend“ bis „überhaupt nicht schwerwiegend“) zu beurteilen waren:

- Körperliche Gewalt (z.B. schlagen, treten, boxen),
- verbale Gewalt (z.B. beschimpfen),
- soziale Gewalt (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen),
- Gewalt per Computer oder Handy (z.B. gemeine E-mails, Videos oder SMS).

Folgende Ergebnisse (Tabelle 6) sind zu beobachten:

Tabelle 6: Einschätzung des Schweregrads von Gewaltformen (Angaben in Prozentsätzen)

Gewaltform (gültige Fälle)	Sehr schwer wiegend	schwerwiegend	nicht so schwer-wiegend	überhaupt nicht schwerwiegend
Körperliche Gewalt (208)	65,4	30,3	4,3	0,0
Verbale Gewalt (206)	43,2	51,5	5,3	0,0
Soziale Gewalt (208)	52,4	44,2	3,4	0,0
Gewalt PC/Handy (208)	33,6	40,4	18,3	5,8

Es zeigt sich, dass der überwiegende Teil alle vier Erscheinungsformen von Gewalt als sehr schwerwiegend bis schwerwiegend einstuft, lediglich bei Vorfällen per PC oder via Mobiltelefon meint ein nennenswerter Anteil, dies als überhaupt nicht wichtig respektive nicht so schwerwiegend anzusehen.

Diese Beurteilungen zu den vier vorgegebenen Gewaltbereichen können zu einem ungewichteten additiven Index (M = 1.62, SD = 0.49) verrechnet werden, wobei für diese Skala die untere Schranke der Reliabilität mit *Cronbach* – α = .73 angegeben werden kann (N = 206). Die korrigierten Item-Trennschärfen bewegen sich in einem Bereich zwischen .40 und .65. Dieser Score fasst diese Einschätzungen zur Gewaltbeurteilung in einem Wert zusammen und bildet eine der Grundlagen zur Beurteilung hypothesentestender Aussagen.

11.1.4 Eingreifen bei Gewalthandlungen

In diesem Zusammenhang wurde erhoben, bei welchen Verhaltensweisen eingegriffen werden sollte, von wem und was zu unternehmen sei. Es wurde Bezug auf die vier Gewalt-Erscheinungsformen (körperlich, verbal, sozial und per PC oder Handy) genommen, weiters standen als eingreifende Personen LehrerInnen, SchülerInnen, Direktion und Eltern zur Auswahl. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Befragten sind zum überwiegenden Teil der Meinung, dass bei allen Gewalthandlungen ein Einschreiten erforderlich sei: Tabelle 7 zeigt die Zustimmungsraten zum Einschreiten.

Tabelle 7: Zustimmung betreffend Einschreiten (Angaben in Prozentsätzen)

Gewaltform (gültige Fälle)	Zustimmung betreffend Einschreiten
Körperlich (207)	98,6
Verbal (204)	92,6
Sozial (203)	94,1
Per PC/Handy (199)	88,4

Am häufigsten wird das Einschreiten bei körperlicher Gewalt als geboten erachtet, gefolgt von den Kategorien sozialer und verbaler Gewalt. Mediale Gewalt wird in diesem Zusammenhang an letzte Stelle gereiht.

Bezüglich der Person, die eingreifen sollte, nennen die meisten Befragten die Lehrpersonen selbst. Auch den MitschülerInnen wird ein hoher Anteil am Soll zugeschrieben, ebenso den Eltern. Weniger häufig wird die Direktion angegeben. Was das Eingreifen bei Handlungen per PC oder Handy anbelangt, zeigt sich eine Verlagerung Richtung Eltern, gefolgt von den MitschülerInnen und LehrerInnen, als letzte Person, die in solchen Fällen eingreifen sollte, wird hier die Direktion genannt (Details sind aus Tabelle 8 ersichtlich).

Tabelle 8: Anteilswerte in Prozentsätzen betreffend die Personen, von denen Einschreiten erwartet bzw. gefordert wird (absolute Häufigkeiten in Klammer)

Gewaltform	LehrerInnen	MitschülerInnen	Direktion	Eltern
Körperlich	98,0 (198)	59,4 (120)	68,2 (137)	64,4 (130)
Verbal	87,5 (168)	79,2 (152)	42,2 (81)	63,0 (121)
Sozial	83,3 (160)	80,7 (155)	38,0 (73)	71,9 (138)
Per PC/Handy	57,5 (100)	60,9 (106)	39,3 (68)	87,9 (153)

Bezüglich der Art des gewünschten Eingreifens hatten die Befragten die Möglichkeit zu offenen Antworten. Diese wurden zusammengefasst und es kristallisierten sich folgende Kategorien heraus.

- Schulische Interventionen
    - Konsens suchen, Gespräche mit allen Beteiligten
    - Teamwork (z.B. Klassengespräche)
    - Strafen, Schimpfen, Verwarnen

    - Dazwischen-Gehen, räumliche Trennung der Streitteile
- Außerschulische Interventionen
    - Externe Beratung (z.B. Psychologische Stellen)
    - Behörden (z.B. Polizei)
    - Eltern (Meldung, Vorladung)
- Kein Eingreifen, Situation löst sich von selbst
- Situationsabhängiges Eingreifen
- Prävention
- Sonstige Vorschläge (hiermit wurden – die wenigen - Antworten zusammengefasst, die inhaltlich in keine der vorgenannten Kategorien passten)

Die Übereinstimmung zwischen zwei BeurteilerInnen (Interraterreliabilität) zu den verschiedenen Kategorien wurde anhand des Kappa-Koeffizienten überprüft und ergibt ein mittleres $\kappa = .96$ (Median).

Als bevorzugte Art des Eingreifens wird die Form des Konsenssuchens und des Gesprächs mit den Beteiligten genannt (51,8 %), gefolgt von Teamwork, welches Täter-In, Opfer, die MitschülerInnen, aber auch die Eltern und LehrerkollegInnen umfasst, etwa in Form von Klassenkonferenzen oder Aussendungen (10,2 %). Ein geringer Teil (1,4 %) befürwortet die Hinzuziehung von externer Beratung, 4,2 % sind für Sanktionen und Strafen und 3 % meinen, ein Eingreifen, von welcher Seite auch immer, sei generell nicht notwendig.

In Bezug auf persönliche Erfahrungen der LehrerInnen wurde auch erhoben, ob ihnen SchülerInnen schon einmal erzählt haben, dass sie Opfer von Gewalthandlungen durch MitschülerInnen geworden sind. Dies wird von 84,1 % der Befragten bestätigt. In diesem Zusammenhang wurde weiters die Frage gestellt, ob auch eingegriffen wurde. Die LehrerInnen geben an, dass ein Einschreiten in den meisten Fällen stattgefunden habe (bei körperlicher Gewalt 83,6 %, bei verbaler 91,8 %, bei sozialer 93,2 % und bei Handlungen per PC oder Handy 85,7 %). 82,7 % geben an, bereits selbst eingegriffen zu haben. Auf die Frage, was getan wurde (die wieder offen zu beantworten war und deren Antworten nach dem vorgenannten System kategorisiert wurden), gibt der Großteil (52,1 %) an, eine gemeinsame Lösung ge-

sucht und die Situation durch Gespräche deeskaliert bzw. dies zumindest versucht zu haben. Hier werden auch Strafen und Dazwischen-Gehen als Eingriff genannt (jeweils 11 %).

11.1.5 Kenntnis von und Einstellung zu Gewaltpräventionsprogrammen

Es wurde erhoben, ob und welche Programme die Befragten kennen, ob und welche an ihrer Schule angewendet werden, wie hoch ihre Partizipationsbereitschaft ist sowie welche Inhalte in einem Präventionsprogramm vorhanden sein sollten.

60,3 % geben an, diesbezügliche Programme zu kennen. Am häufigsten werden „Faustlos“, Peer-Mediation sowie das Olweus-Programm genannt. 33 % merken an, dass es an ihrer Schule Gewaltpräventionsprogramm gab bzw. gibt. Hier werden am häufigsten Peer-Mediation, Streitschlichter sowie intern konzipierte bzw. von außerschulischen Stellen, wie der Polizei, durchgeführte Programme genannt.

Generell befürworten 89,9 % die Ein- bzw. Durchführung von Gewaltpräventionsprogrammen an ihrer jeweiligen Schule, und 75 % meinen auch bereit zu sein, dabei mitzuwirken (auch die Teilnahme der SchülerInnen, Eltern und der Direktion wird stark befürwortet).

Zudem wurde erhoben, welche Themen und Schwerpunkte ein Gewaltpräventionsprogramm beinhalten sollte, um eine Teilnahme daran interessant und erfolgreich zu machen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 aufgelistet:

Tabelle 9: Gewünschte Inhalte von Gewaltpräventionsprogrammen (Anteilswerte)

Inhalt	Prozentsatz	Häufigkeit/gültige Fälle
LehrerInnen-Verhalten bei negativen Handlungen	77,4	147/190
Umgang mit Opfern	73,2	139/190
Umgang mit TäterInnen	83,2	158/190
Umgang mit Eltern von Opfern	50,0	95/190
Umgang mit Eltern von TäterInnen	56,3	107/190
MitschülerInnen Verantwortung übertragen	74,3	142/191
Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen fördern	51,6	97/188
Zusammenarbeit zw. Eltern u. LehrerInnen fördern	64,9	122/188

11.1.6 Einflussfaktoren auf die Einstellung der LehrerInnen

Es wurde erhoben, ob und welche Faktoren Einfluss auf die Einstellung der LehrerInnen zu dem Thema „Gewalt an Schulen“ und zu Präventionsprogramm haben. Hier wurden Untersuchungen in Form von Kreuztabellen mit anschließender Chi²-Testung vorgenommen.

Die Prüfgröße χ^2 als Summe quadrierter, standardisierter Zufallsvariablen vermag im Rahmen von Anpassungstests (*Goodness of fit*) unter Berücksichtigung der Freiheitsgrade (*df*) Verteilungsunterschiede von kategoriellen abhängigen Variablen aufzudecken, wobei als eine wichtige Voraussetzung die wechselseitige Unabhängigkeit der Zelleneintragungen zu nennen ist. Darüber hinaus sollten die zu erwartenden Häufigkeiten pro Zelle unter Gültigkeit der Nullhypothese jeweils ≥ 5 betragen (Zöfel, 2003). Bei Verletzung dieser Voraussetzung wird die asymptotische χ^2-Näherungslösung durch Fisher’s exakten Test korrigiert (Hatzinger & Nagel, 2009).

Die Fragestellungen waren, ob der Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten, ihr Alter, der Ort, in dem sich die Schule befindet, das Geschlecht sowie die Dauer ihrer bisherigen Unterrichtstätigkeit auf ihre Einschätzung der Wichtigkeit des Themas generell und speziell an ihrer Schule Einfluss nähmen, ob die vorgenannten Faktoren das Befürworten und die Partizipationsbereitschaft sowie das Einschreiten bei Gewalthandlungen beeinflussten und auch die Bereitschaft der SchülerInnen, sich den LehrerInnen anzuvertrauen. Hier können folgende Resultate angegeben werden :

- **Schultyp**

Fragestellung: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schultyp und der Einschätzung der Wichtigkeit der Gewalt an Schulen in Österreich?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(6) = 17.22$, $p = .004$ (korrigiert mit Fisher’s exaktem Test) signifikant (siehe Tabelle 10); es kann daher gesagt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Schultyp und Annahme der Wichtigkeit betreffend „Gewalt an Schulen in Österreich“ zu beobachten ist. Es gibt einen Verteilungsunterschied in der Einschätzung der Wichtigkeit in Abhängigkeit vom Schultyp. In Hauptschulen wird die

Wichtigkeit besonders betont. Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs kann *Cramer's-V* = .20 angegeben werden.

Tabelle 10: Kreuztabelle „Schultyp*Wichtigkeit Gewalt an Schulen in Österreich"

			Wichtigkeit Österreich			
			sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	Gesamt
Schultyp	VS	Anzahl	38	13	2	53
		Erwartete Anzahl	37.1	13.8	2.0	53.0
		% innerhalb von Schultyp	71,7%	24,5%	3,8%	100,0%
		Standardisierte Residuen	.1	-.2	.0	
	HS	Anzahl	42	4	0	46
		Erwartete Anzahl	32.2	12.0	1.8	46.0
		% innerhalb von Schultyp	91,3%	8,7%	,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1.7	-2.3	-1.3	
	AHS	Anzahl	45	25	3	73
		Erwartete Anzahl	51.1	19.0	2.8	73.0
		% innerhalb von Schultyp	61,6%	34,2%	4,1%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-.9	1.4	.1	
	BMS, BHS, KMS	Anzahl	20	12	3	35
		Erwartete Anzahl	24.5	9.1	1.4	35.0
		% innerhalb von Schultyp	57,1%	34,3%	8,6%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-.9	.9	1.4	
Gesamt		Anzahl	145	54	8	207
		Erwartete Anzahl	145.0	54.0	8.0	207.0
		% innerhalb von Schultyp	70,0%	26,1%	3,9%	100,0%

Fragestellung: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schultyp und der Einschätzung der Wichtigkeit der Gewalt an den eigenen Schulen?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(9) = 30.18$, $p < .001$ (Korrektur mittels Fishers exaktem Test nicht möglich), signifikant (siehe Tabelle 11); es kann daher gesagt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Schultyp und Annahme der Wichtigkeit betreffend „Gewalt an Schulen in Österreich" beobachtet wird. Es gibt einen Verteilungsunterschied in der Einschätzung der Wichtigkeit in Abhängigkeit vom Schultyp, in dem die befragten LehrerInnen selbst unterrichten. In Hauptschulen wird die Wichtigkeit besonders betont. Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs kann *Cramer's-V* = .22 angegeben werden.

Tabelle 11: Kreuztabelle „Schultyp*Wichtigkeit Gewalt an eigener Schulen in Österreich“

			Wichtigkeit Eigene Schule				
			sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	überhaupt nicht wichtig	Gesamt
Schultyp	VS	Anzahl	16	21	16	0	53
		Erwartete Anzahl	22.4	17.8	12.6	.3	53.0
		% innerhalb von Schultyp	30,2%	39,6%	30,2%	,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.3	.8	1.0	-.5	
	HS	Anzahl	33	12	0	0	45
		Erwartete Anzahl	19.0	15.1	10.7	.2	45.0
		% innerhalb von Schultyp	73,3%	26,7%	,0%	,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	3.2	-.8	-3.3	-.5	
	AHS	Anzahl	26	24	22	1	73
		Erwartete Anzahl	30.8	24.5	17.4	.4	73.0
		% innerhalb von Schule_Kat	35,6%	32,9%	30,1%	1,4%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-.9	-.1	1.1	1.1	
	BMS, BHS, KMS	Anzahl	12	12	11	0	35
		Erwartete Anzahl	14,8	11.7	8.3	.2	35.0
		% innerhalb von Schultyp	34,3%	34,3%	31,4%	,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-.7	.1	.9	-.4	
Gesamt		Anzahl	87	69	49	1	206
		Erwartete Anzahl	87.0	69.0	49.0	1.0	206.0
		% innerhalb von Schultyp	42,2%	33,5%	23,8%	,5%	100,0%

Fragestellung: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schultyp und dem Befürworten von Gewaltpräventionsprogrammen?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(3) = 6.86$, $p = .067$ (korrigiert mit Fisher’s exaktem Test) nicht signifikant es kann daher gesagt werden, dass kein Zusammenhang zwischen Schultyp und Befürwortung besteht. Allerdings zeichnet sich der Trend ab, dass AHS-LehrerInnen Präventionsprogrammen eher ablehnend begegnen, HauptschullehrerInnen hingegen eine positivere Einstellung zeigen.

Fragestellung: Hat der Schultyp Einfluss darauf, ob die LehrerInnen schon einmal bei Gewaltvorkommen eingegriffen haben?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(3) = 25.09$, $p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant (siehe Tabelle 12); es kann daher gesagt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Schultyp und der Erfahrung, dass schon eingegriffen wurde, beobachtet wird. Es gibt einen Verteilungsunterschied bezüglich des Einschreitens in Abhängigkeit vom Schultyp. In Volksschulen wurde sehr häufig, in berufsbildenden Schulen sehr selten eingegriffen. Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs kann *Cramer's-V* = .39 angegeben werden.

Tabelle 12: Kreuztabelle „Schultyp*Selber eingreifen"

			Selbst Eingegriffen		
			nein	ja	Gesamt
Schultyp	VS	Anzahl	2	45	47
		Erwartete Anzahl	8.2	38.8	47.0
		% innerhalb von Schultyp	4,3%	95,7%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-2.2	1.0	
	HS	Anzahl	3	43	46
		Erwartete Anzahl	8.0	38.0	46.0
		% innerhalb von Schultyp	6,5%	93,5%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.8	.8	
	AHS	Anzahl	13	41	54
		Erwartete Anzahl	9.4	44.6	54.0
		% innerhalb von Schultyp	24,1%	75,9%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1.2	-.5	
	BMS, BHS, KMS	Anzahl	12	13	25
		Erwartete Anzahl	4.4	20.6	25.0
		% innerhalb von Schultyp	48,0%	52,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	3.7	-1.7	
Gesamt		Anzahl	30	142	172
		Erwartete Anzahl	30.0	142.0	172.0
		% innerhalb von Schultyp	17,4%	82,6%	100,0%

Fragestellung: Hat der Schultyp Einfluss auf die Mitteilungs-Bereitschaft der Opfer?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(3) = 19.53$, $p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant (siehe Tabelle 13); es kann daher gesagt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Schultyp und der Bereitschaft der SchülerInnen, die Opfer von Gewalt-

handlungen wurden, sich den LehrerInnen anzuvertrauen, beobachtet wird. Es gibt einen Verteilungsunterschied in Abhängigkeit vom Schultyp: In Hauptschulen berichten die SchülerInnen sehr selten darüber, wenn sie von Gewalt betroffen sind. Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs kann *Cramer's-V* = .28 angegeben werden.

Tabelle 13: Kreuztabelle „Schultyp*Opfer erzählt"

			Opfer erzählt		
			nein	ja	Gesamt
Schultyp	VS	Anzahl	6	47	53
		Erwartete Anzahl	8.4	44.6	53.0
		% innerhalb von Schultyp	11,3%	88,7%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-.8	.4	
	HS	Anzahl	0	46	46
		Erwartete Anzahl	7.3	38.7	46.0
		% innerhalb von Schultyp	,0%	100,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-2.7	1.2	
	AHS	Anzahl	18	55	73
		Erwartete Anzahl	11.6	61.4	73.0
		% innerhalb von Schultyp	24,7%	75,3%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1.9	-.8	
	BMS, BHS, KMS	Anzahl	9	26	35
		Erwartete Anzahl	5.6	29.4	35.0
		% innerhalb von Schultyp	25,7%	74,3%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1.4	-.6	
Gesamt		Anzahl	33	174	207
		Erwartete Anzahl	33.0	174.0	207.0
		% innerhalb von Schultyp	15,9%	84,1%	100,0%

Fragestellung: Hat der Schultyp Einfluss auf den Kenntnisstand der LehrerInnen in Bezug auf Gewaltpräventionsprogramme?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(3) = 3.45$, $p = .327$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) nicht signifikant; es kann daher gesagt werden, dass bei LehrerInnen in verschiedenen Schultypen kein unterschiedlicher Kenntnisstand betreffend Gewaltpräventionsprogramme beobachtet wird. Der Trend geht jedoch dahin, dass LehrerInnen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen über Präventionsprogramme eher Bescheid wissen.

Fragestellung: Hat der Schultyp Einfluss auf die Bereitschaft der LehrerInnen, selbst an Gewaltpräventionsprogrammen teilzunehmen?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(6) = 13.28$, $p = .016$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant (siehe Tabelle 14); es kann daher gesagt werden, dass ein Einfluss des Schultyps auf die Partizipationsbereitschaft der LehrerInnen an Gewaltpräventionsprogrammen beobachtet wird. Es gibt einen Verteilungsunterschied in Abhängigkeit vom Schultyp: Volks- und HauptschullehrerInnen sind signifikant öfter, AHS-LehrerInnen dagegen seltener bereit, selbst teilzunehmen. Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs kann *Cramer's-V* = .20 angegeben werden.

Tabelle 14: Kreuztabelle „Schultyp*Teilnahme"

			Selber Teilnehmen			
			nein	ja	vielleicht	Gesamt
Schultyp	VS	Anzahl	0	43	8	51
		Erwartete Anzahl	1.0	38.3	11.7	51.0
		% innerhalb von Schultyp	,0%	84,3%	15,7%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.0	.8	-1.1	
	HS	Anzahl	0	39	6	45
		Erwartete Anzahl	.9	33.8	10.3	45.0
		% innerhalb von Schultyp	,0%	86,7%	13,3%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.0	.9	-1.3	
	AHS	Anzahl	4	42	20	66
		Erwartete Anzahl	1.3	49.5	15.2	66.0
		% innerhalb von Schultyp	6,1%	63,6%	30,3%	100,0%
		Standardisierte Residuen	2.3	-1.1	1.2	
	BMS, BHS, KMS	Anzahl	0	23	11	34
		Erwartete Anzahl	.7	25.5	7.8	34.0
		% innerhalb von Schultyp	,0%	67,6%	32,4%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-.8	-.5	1.1	
Gesamt		Anzahl	4	147	45	196
		Erwartete Anzahl	4.0	147.0	45.0	196.0
		% innerhalb von Schultyp	2,0%	75,0%	23,0%	100,0%

- **Alter**

Um den Zusammenhang zwischen dem Lebensalter der LehrerInnen einerseits und der Einstellung betreffend die Wichtigkeit des Themas Gewalt an österreichischen Schulen im allgemeinen, an der eigenen Schule, den Kenntnisstand bezüglich Präventionsprogrammen, der Befürwortung, der Partizipationsbereitschaft und einem

eventuell bereits stattgefundenen Eingreifens andererseits zu untersuchen, werden Korrelationen berechnet. Bei der Berechnung mittels parameterfreier Spearman'scher Rangkorrelation zeigt sich, dass nur zwischen Lebensalter und dem Befürworten von Präventionsprogrammen mit $R = -.14$, $p = .047$ (193 gültige Fälle) ein signifikanter, negativer Zusammenhang zu beobachten ist; je älter die Befragten sind, desto eher werden die Programme abgelehnt. Allerdings ist die Stärke des Zusammenhanges klein.

Alle anderen Korrelationskoeffizienten fallen nicht signifikant aus ($p > .05$), d.h. es kann Unabhängigkeit angenommen werden, das Lebensalter der LehrerInnen stellt keinen beeinflussenden Faktor für die übrigen erhobenen Bereiche dar.

- **Schulort**

Hier zeigen sich bei der Untersuchung der entsprechenden Kreuztabellen mittels Chi²-Tests keine signifikanten Ergebnisse. Es ist also anzunehmen, dass der Ort, an dem sich die Schule der befragten LehrerInnen befindet, nicht von Bedeutung auf die Einschätzung der Wichtigkeit des Themas „Gewalt" und der anderen abgefragten Items ist.

- **Unterrichtsdauer**

Hier zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Ergebnisse. Es ist also anzunehmen, dass die Dauer, für die die befragten LehrerInnen den Beruf ausüben, nicht von Bedeutung auf die Einschätzung der Wichtigkeit des Themas „Gewalt" und der anderen abgefragten Items ist.

- **Geschlecht**

Fragestellung: Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der LehrerInnen und ihrer Einschätzung betreffend die Wichtigkeit des Themas „Gewalt an Schulen in Österreich"?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(2) = 8.79$, $p = .010$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant (siehe Tabelle 15); es kann daher angenommen werden, dass ein Zusammenhang mit dem Geschlecht der LehrerInnen und der Annahme der Wichtigkeit des Themas Gewalt an österreichischen Schulen besteht.

Lehrerinnen messen dem Thema häufiger eine sehr hohe Wichtigkeit als ihre männlichen Kollegen bei. Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs kann *Cramer's-V* = .21 angegeben werden.

Tabelle 15: Kreuztabelle „Geschlecht*Wichtig österreichische Schulen"

			Wichtigkeit österreichische Schulen			
			sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	Gesamt
Geschlecht	Männl.	Anzahl	29	22	1	52
		Erwartete Anzahl	36.3	13.6	2.0	52.0
		% innerhalb von Geschlecht	55,8%	42,3%	1,9%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.2	2.3	-.7	
	Weibl.	Anzahl	115	32	7	154
		Erwartete Anzahl	107.7	40.4	6.0	154.0
		% innerhalb von Geschlecht	74,7%	20,8%	4,5%	100,0%
		Standardisierte Residuen	.7	-1.3	.4	
Gesamt		Anzahl	144	54	8	206
		Erwartete Anzahl	144.0	54.0	8.0	206.0
		% innerhalb von Geschlecht	69,9%	26,2%	3,9%	100,0%

Fragestellung: Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der LehrerInnen und ihrem Befürworten von Gewaltpräventionsprogrammen?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(2) = 9.67$, $p = .002$ (siehe Tabelle 16) signifikant; es kann daher gesagt werden, dass ein Einfluss des Geschlechts der LehrerInnen auf das Befürworten von Gewaltpräventionsprogrammen beobachtet wird. Lehrerinnen stehen diesen Programmen sehr positiv gegenüber, männliche Lehrer zeigen dagegen häufig Ablehnung. Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs kann *Cramer's-V* = .22 angegeben werden.

Tabelle 16: Kreuztabelle „Geschlecht*Programme Befürworten"

			Befürworten		
			nein	ja	Gesamt
Geschlecht	Männl.	Anzahl	10	39	49
		Erwartete Anzahl	4.5	44.5	49.0
		% innerhalb von Geschlecht	20,4%	79,6%	100,0%
		Standardisierte Residuen	2.6	-.8	
	Weibl.	Anzahl	8	139	147

	Erwartete Anzahl	13.5	133.5	147.0
	% innerhalb von Geschlecht	5,4%	94,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1.5	.5	
Gesamt	Anzahl	18	178	196
	Erwartete Anzahl	18.0	178.0	196.0
	% innerhalb von Geschlecht	9,2%	90,8%	100,0%

Fragestellung: Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der LehrerInnen und der Mitteilungsbereitschaft von Opfern?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(1) = 8.51$, $p = .004$ signifikant (siehe Tabelle 17); es kann daher festgehalten werden, dass ein Einfluss des Geschlechts der LehrerInnen auf das Bereitschaft von Opfern, von Vorfällen zu berichten, beobachtet wird. Die betroffenen SchülerInnen wenden sich seltener an männliche als an weibliche Lehrer. Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs kann *Cramer's-V* = .20 angegeben werden.

Tabelle 17: Kreuztabelle „Geschlecht*Opfer erzählt"

			Opfer erzählt		
			nein	ja	Gesamt
Geschlecht	Männl.	Anzahl	15	37	52
		Erwartete Anzahl	8.3	43.7	52.0
		% innerhalb von Geschlecht	28,8%	71,2%	100,0%
		Standardisierte Residuen	2.3	-1.0	
	Weibl.	Anzahl	18	136	154
		Erwartete Anzahl	24.7	129.3	154.0
		% innerhalb von Geschlecht	11,7%	88,3%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.3	.6	
Gesamt		Anzahl	33	173	206
		Erwartete Anzahl	33.0	173.0	206.0
		% innerhalb von Geschlecht	16,0%	84,0%	100,0%

Fragestellung: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der LehrerInnen und ihrem Kenntnisstand betreffend Gewaltpräventionsprogrammen?

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(1) = .55$, $p = .511$ (204 gültige Fälle) nicht signifikant; es kann daher gesagt werden, dass kein Zusammenhang in der Kenntnis von Gewaltpräventionsprogrammen mit dem Geschlecht der LehrerInnen zu beobachten ist.

Fragestellung: Gibt es Unterschiede in der Beurteilung der Gewaltformen in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht der Lehrerinnen?

Zur Untersuchung der Hypothese, dass es Unterschiede in der Beurteilung der Gewaltformen (physisch, verbal, sozial, per PC/Handy) in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht der Lehrerinnen gibt, wird eine zweifaktorielle, univariate Varianzanalyse berechnet.

Als unabhängige Variablen (UV) werden Schultyp (Volksschule, Hauptschule, AHS sowie zusammengefasst berufsbildende mittlere, höhere Schulen und kooperative Mittelschulen) und Geschlecht der LehrerInnen festgelegt, als abhängige Variable wird der gebildete Index zur Beurteilung der Gewaltformen herangezogen. Tabelle 18 zeigt die diesbezügliche Deskriptivstatistik.

Tabelle 18: Deskriptivstatistik der Testkennwerte Indexvariable Gewaltbeurteilung in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht

Schultyp	Geschlecht	*M*	*SD*	N
VS	männlich	1.92	0.65	6
	weiblich	1.55	0.49	47
	Gesamt	1.59	0.51	53
HS	männlich	1.50	0.42	11
	weiblich	1.38	0.34	35
	Gesamt	**1.41**	0.36	46
AHS	männlich	1.94	0.46	24
	weiblich	1.65	0.48	49
	Gesamt	**1.75**	0.49	73
BMS/ BHS/ KMS	männlich	1.86	0.52	11
	weiblich	1.58	0.53	23
	Gesamt	1.67	0.54	34
Gesamt	männlich	**1.83**	0.50	52
	weiblich	**1.55**	0.47	154
	Gesamt	1.62	0.49	206

Eine zweifache Varianzanalyse untersucht die Mittelwertsunterschiede der Indikatorvariable in Abhängigkeit von zwei Faktoren und kann außerdem mögliche Wechselwirkungen analysieren (Bortz & Döring, 2006). Die Berechnung der Prüfgröße *F* im Rahmen der Varianzanalyse setzt die Normalverteilung der Daten in den Gruppen sowie die Intervallskalierung der Messwerte voraus. Die Homogenität der

Varianzen der abhängigen Variablen in den Faktorstufenkombinationen kann mit Levene - F (7, 198) = 1.04, p = .402 angenommen werden, sodass die Voraussetzungen für die Berechnung erfüllt sind.

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 19) zeigen, dass zwischen Schultyp und Geschlecht jeweils signifikante Haupteffekte auftreten, es kann jedoch keine Interaktion zwischen Schultyp und Geschlecht festgestellt werden. Somit können die beiden signifikanten Haupteffekte ohne Einschränkung interpretiert werden.

Tabelle 19: Tafel der Varianzanalyse mit Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Gewaltbeurteilung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	*df*	Varianzschätzung	*F*	Sig.
Korrigiertes Modell	6.234[a]	7	0.891	4.05	<.001
Konstanter Term	354.995	1	354.995	1613.20	<.001
Schultyp	2.927	3	0.976	4.43	.005**
Geschlecht	2.264	1	2.264	10.29	.002**
Schultyp * Geschlecht	0.236	3	0.079	0.36	.784
Fehler	43.571	198	0.220		
Gesamt	588.910	206			
Korrigierte Gesamtvariation	49.805	205			

a. R-Quadrat = .125 (korrigiertes R-Quadrat = .094)

Die Gewaltqualifikation in Abhängigkeit vom Geschlecht fällt signifikant aus, d.h. weibliche Lehrpersonen schätzen die Gewaltformen schwerwiegender ein. Für die Beurteilung, welche Schultypen sich hinsichtlich der Gewaltqualifikation unterscheiden, wird ein Post-hoc-Test nach Tukey durchgeführt. Das Ergebnis weist darauf hin, dass sich nur Hauptschulen von AHS (p = .001) unterscheiden, in Hauptschulen werden die Gewaltformen schwerwiegender beurteilt als in den AHS (siehe auch Abb.1). Die zugehörige Effektgröße kann mit d= 0.77 angegeben werden. Dies weist laut Bortz und Döring (2006) auf einen bereits großen Effekt hin. Zudem zeigt sich ein durchgehender Niveauunterschied zwischen den Geschlechtern über alle Schulformen hinweg, jedoch keine Interaktion (Abbildung 1). Für das Geschlecht kann die Effektgröße mit d = 0.58, also in einem mittelgroßen Ausmaß, angegeben werden.

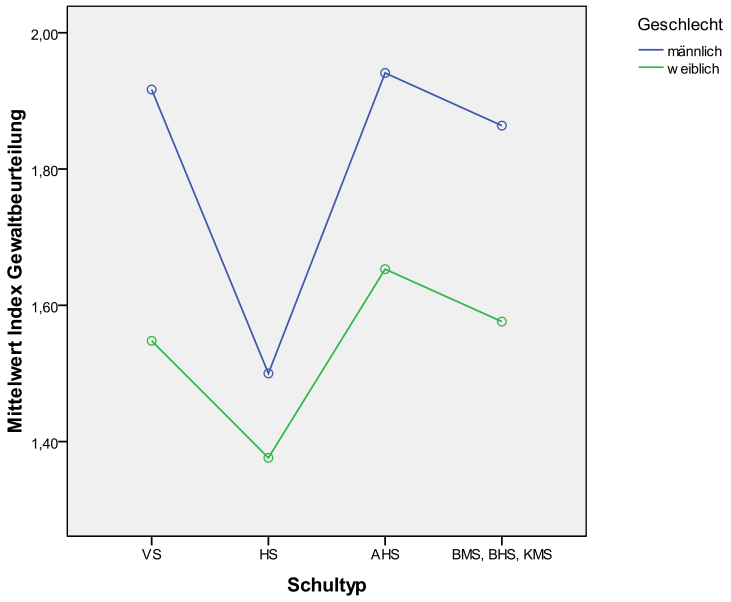

Abbildung 1: Wechselwirkungsdiagramm Beurteilung der Gewaltformen in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht

11.1.7 Clusteranalyse – Identifikation von homogenen LehrerInnengruppen

Schließlich wird eine Clusteranalyse durchgeführt, um einen Einblick zu erhalten, welche homogenen Gruppen betreffend Einstellungen und Ansichten bestehen und wodurch sich die verschiedenen Cluster unterscheiden. Ziel der Clusteranalyse ist die Zusammenfassung von Objekten zu Clustern, wobei die Objektunterschiede innerhalb der Cluster möglichst klein und die Unterschiede zwischen den Gruppen möglichst groß sein sollen (Bortz & Döring, 2005). Als Fusionierungsalgorithmus im Rahmen der Clusteranalyse wird hier die Ward-Methode unter Einbeziehung der quadrierten euklidischen Distanzen verwendet. Bei Distanzmaßen erweist sich die Ward-Methode als günstig, weil sie die Cluster über die minimierte Fehlervarianz ermittelt (Bühl & Zöfel, 2000).

Mittels Berücksichtigung von Variablen, die die Einstellung der LehrerInnen zur Thematik Gewalt, Prävention und Gewaltformen, aufzeigen, wird eine Zuordnung der Befragten zu homogenen Gruppen vorgenommen. Folgende 10 Variablen werden für diese Zuordnung herangezogen:

- Wichtigkeit des Themas Gewalt an österreichischen Schulen

- Wichtigkeit des Themas Gewalt an der eigenen Schule
- Einschätzung des Schweregrads von körperlicher Gewalt
- Einschätzung des Schweregrads von verbaler Gewalt
- Einschätzung des Schweregrads von sozialer Gewalt
- Einschätzung des Schweregrads von Gewalt per PC/Handy
- Haben die SchülerInnen den LehrerInnen schon einmal von Gewaltvorfällen berichtet?
- Haben die LehrerInnen schon einmal bei Gewalthandlungen eingegriffen?
- Befürworten sie Gewaltpräventionsprogramme?
- Kennen sie Gewaltpräventionsprogramme?

Es können drei Cluster (siehe auch Abbildung 2) gebildet werden (insgesamt 185 Personen): Cluster 1 („die Engagierten“) beinhaltet 126 Personen, Cluster 2 („das Mittelfeld“) 46 und Cluster 3 („die Negierer“) 13 Personen.

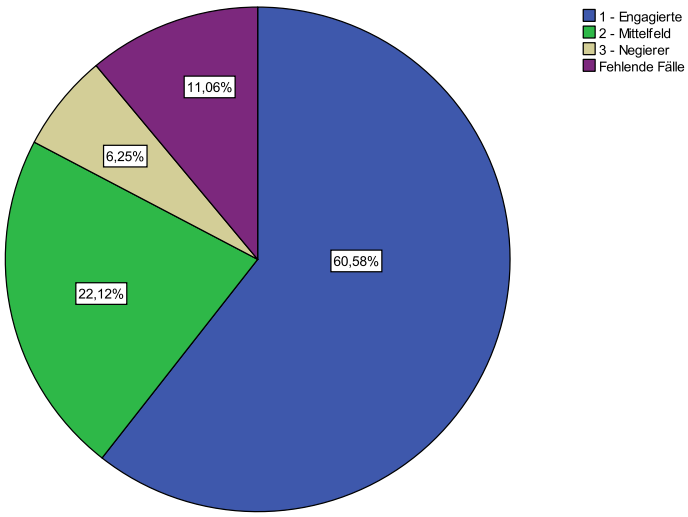

Abbildung 2: Verteilung der ermittelten Clustertypen

Im Folgenden werden jene Variablen aufgezeigt, bezüglich derer sich die verschiedenen Cluster signifikant unterscheiden.

- **Wichtigkeit des Themas Gewalt an Schulen**

Es werden die Unterschiede in den Clustern bezüglich der Bewertung der Wichtigkeit des Themas Gewalt an Schulen in Österreich untersucht (siehe Tabelle 20):

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(4) = 76.81,\ p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant. Es zeigt sich, dass die LehrerInnen in Cluster 1 das Thema als „sehr wichtig" ansehen, in Cluster 2 hingegen gibt es bereits häufig Personen, die mit „eher nicht so wichtig" antworten.

Tabelle 20: Kreuztabelle „Cluster*Wichtigkeit österreichische Schulen"

		Wichtigkeit österreichische Schulen			
		sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	Gesamt
Cluster 1	Anzahl	113	13	0	126
	Erwartete Anzahl	89.2	31.3	5.4	126.0
	% innerhalb von Cluster	89,7%	10,3%	,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2.5	-3.3	-2.3	
2	Anzahl	10	29	7	46
	Erwartete Anzahl	32.6	11.4	2.0	46.0
	% innerhalb von Cluster	21,7%	63,0%	15,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-4.0	5.2	3.6	
3	Anzahl	8	4	1	13
	Erwartete Anzahl	9.2	3.2	.6	13.0
	% innerhalb von Cluster	61,5%	30,8%	7,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-.4	.4	.6	
Gesamt	Anzahl	131	46	8	185
	Erwartete Anzahl	131.0	46.0	8.0	185.0
	% innerhalb von Cluster	70,8%	24,9%	4,3%	100,0%

Es werden weiters Unterschiede in den Clustern bezüglich der Ansicht, wie hoch die Wichtigkeit des Themas Gewalt an der jeweiligen Schule der LehrerInnen bewertet wird, untersucht (siehe Tabelle 21).

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(6) = 55.71$, $p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant. In Cluster 1 wird häufig „sehr wichtig" oder „wichtig" angegeben, in Cluster 2 und 3 „eher nicht so wichtig".

Tabelle 21: Kreuztabelle „Cluster*Wichtigkeit eigene Schule "

		Wichtigkeit eigene Schule				
		sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	überhaupt nicht wichtig	Gesamt
Cluster 1	Anzahl	73	40	13	0	126
	Erwartete Anzahl	55.8	40.9	28.6	.7	126.0
	% innerhalb von Cluster	57,9%	31,7%	10,3%	,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2.3	-.1	-2.9	-.8	
2	Anzahl	8	19	19	0	46
	Erwartete Anzahl	20.4	14.9	10.4	.2	46.0
	% innerhalb von Cluster	17,4%	41,3%	41,3%	,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2.7	1.1	2.6	-.5	
3	Anzahl	1	1	10	1	13
	Erwartete Anzahl	5.8	4.2	3.0	.1	13.0
	% innerhalb von Cluster	7,7%	7,7%	76,9%	7,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2.0	-1.6	4.1	3.5	
Gesamt	Anzahl	82	60	42	1	185
	Erwartete Anzahl	82.0	60.0	42.0	1.0	185.0
	% innerhalb von Cluster	44,3%	32,4%	22,7%	,5%	100,0%

- **Einschätzung des Schweregrads der verschiedenen Gewaltformen**

Zunächst werden Unterschiede in den Clustern bezüglich der Einschätzung des Schweregrads der Gewaltform „körperliche Gewalt" untersucht.

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(4) = 35.40$, $p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant (siehe Tabelle 22). Cluster 1 sieht die Wichtigkeit als sehr hoch an, Cluster 2 als durchschnittlich und Cluster 3 schreibt dem Thema eher keine Wichtigkeit zu.

Tabelle 22: Kreuztabelle „Cluster*Schweregrad körperliche Gewalt “

			Körperliche Gewalt			
			sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	Gesamt
Cluster	1	Anzahl	97	29	0	126
		Erwartete Anzahl	81.7	38.8	5.4	126.0
		% innerhalb von Cluster	77,0%	23,0%	,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1.7	-1.6	-2.3	
	2	Anzahl	18	23	5	46
		Erwartete Anzahl	29.8	14.2	2.0	46.0
		% innerhalb von Cluster	39,1%	50,0%	10,9%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-2.2	2.3	2.1	
	3	Anzahl	5	5	3	13
		Erwartete Anzahl	8.4	4.0	.6	13.0
		% innerhalb von Cluster	38,5%	38,5%	23,1%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.2	.5	3.3	
Gesamt		Anzahl	120	57	8	185
		Erwartete Anzahl	120.0	57.0	8.0	185.0
		% innerhalb von Cluster	64,9%	30,8%	4,3%	100,0%

Darüber hinaus werden Unterschiede in den Clustern bezüglich der Einschätzung des Schweregrads der Gewaltform „verbale Gewalt“ untersucht (siehe Tabelle 23).

Das Ergebnis fällt mit $\chi^2(4) = 47.47$ $p < .001$ (korrigiert mit Fisher’s exaktem Test) signifikant aus. Cluster 1 schätzt die Wichtigkeit als sehr hoch ein, Cluster 2 als „eher nicht so wichtig“ und Cluster 3 schreibt dem Thema ebenfalls eher keine Wichtigkeit zu.

Tabelle 23: Kreuztabelle „Cluster*Schweregrad verbale Gewalt “

			Verbale Gewalt			
			sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	Gesamt
Cluster	1	Anzahl	74	51	1	126
		Erwartete Anzahl	55.8	63.3	6.8	126.0
		% innerhalb von Cluster	58,7%	40,5%	,8%	100,0%
		Standardisierte Residuen	2.4	-1.6	-2.2	
	2	Anzahl	4	35	7	46
		Erwartete Anzahl	20.4	23.1	2.5	46.0
		% innerhalb von Cluster	8,7%	76,1%	15,2%	100,0%

	Standardisierte Residuen	-3.6	2.5	2.9	
3	Anzahl	4	7	2	13
	Erwartete Anzahl	5.8	6.5	.7	13.0
	% innerhalb von Cluster	30,8%	53,8%	15,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-.7	.2	1.5	
Gesamt	Anzahl	82	93	10	185
	Erwartete Anzahl	82.0	93.0	10.0	185.0
	% innerhalb von Cluster	44,3%	50,3%	5,4%	100,0%

Es werden Unterschiede in den Clustern bezüglich der Einschätzung des Schweregrads der Gewaltform „soziale Gewalt“ untersucht.

Hier zeigt sich mit $\chi^2(4) = 40.37,\ p < .001$ (korrigiert mit Fisher’s exaktem Test) ein signifikantes Resultat (siehe Tabelle 24). Cluster 1 sieht die Wichtigkeit als sehr hoch an, Cluster 2 als weitgehend durchschnittlich und Cluster 3 schreibt dem Thema eher keine Wichtigkeit zu.

Tabelle 24: Kreuztabelle „Cluster*Schweregrad soziale Gewalt “

		Soziale Gewalt			
		sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	Gesamt
Cluster 1	Anzahl	87	37	2	126
	Erwartete Anzahl	69.5	53.1	3.4	126.0
	% innerhalb von Cluster	69,0%	29,4%	1,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2.1	-2.2	-.8	
2	Anzahl	13	33	0	46
	Erwartete Anzahl	25.4	19.4	1.2	46.0
	% innerhalb von Cluster	28,3%	71,7%	,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2.5	3.1	-1.1	
3	Anzahl	2	8	3	13
	Erwartete Anzahl	7.2	5.5	.4	13.0
	% innerhalb von Cluster	15,4%	61,5%	23,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1.9	1.1	4.5	
Gesamt	Anzahl	102	78	5	185
	Erwartete Anzahl	102.0	78.0	5.0	185.0
	% innerhalb von Cluster	55,1%	42,2%	2,7%	100,0%

Ebenfalls werden Unterschiede in den Clustern bezüglich der Einschätzung des Schweregrads der Gewaltform „Gewalt PC/Handy“ untersucht.

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(6) = 47.72,\ p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant. Cluster 1 sieht die Wichtigkeit als sehr hoch an, Cluster 2 als häufig „eher nicht so wichtig" und in Cluster 3 finden sich auch Angaben von „überhaupt nicht wichtig" (siehe Tabelle 25)

Tabelle 25: Kreuztabelle „Cluster*Schweregrad Gewalt PC/Handy "

			Gewalt PC/Handy				
			sehr wichtig	wichtig	eher nicht so wichtig	überhaupt nicht wichtig	Gesamt
Cluster	1	Anzahl	59	51	15	1	126
		Erwartete Anzahl	45.0	49.7	23.2	8.2	126.0
		% innerhalb von Cluster	46,8%	40,5%	11,9%	,8%	100,0%
		Standardisierte Residuen	2.1	.2	-1.7	-2.5	
	2	Anzahl	4	18	17	7	46
		Erwartete Anzahl	16.4	18.2	8.5	3.0	46.0
		% innerhalb von Cluster	8,7%	39,1%	37,0%	15,2%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-3.1	.0	2.9	2.3	
	3	Anzahl	3	4	2	4	13
		Erwartete Anzahl	4.6	5.1	2.4	.8	13.0
		% innerhalb von Cluster	23,1%	30,8%	15,4%	30,8%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-.8	-.5	-.3	3.4	
Gesamt		Anzahl	66	73	34	12	185
		Erwartete Anzahl	66.0	73.0	34.0	12.0	185.0
		% innerhalb von Cluster	35,7%	39,5%	18,4%	6,5%	100,0%

- **Thematisierung**

Hier werden Unterschiede in den Clustern bezüglich der Bereitschaft von SchülerInnen, die Opfer von Gewalt wurden, sich den LehrerInnen mitzuteilen, untersucht (siehe Tabelle 26).

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(2) = 70.18,\ p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant; es zeigt sich, dass sich SchülerInnen den Lehrpersonen in Cluster 1 anvertrauen, den LehrerInnen in Cluster 2 und 3 wird seltener von Gewaltvorfällen berichtet.

Tabelle 26: Kreuztabelle „Cluster* Opfer erzählt“

			Opfer erzählt		
			nein	ja	Gesamt
Cluster	1	Anzahl	1	125	126
		Erwartete Anzahl	20.4	105.6	126.0
		% innerhalb von Cluster	,8%	99,2%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-4.3	1.9	
	2	Anzahl	21	25	46
		Erwartete Anzahl	7.5	38.5	46.0
		% innerhalb von Cluster	45,7%	54,3%	100,0%
		Standardisierte Residuen	5.0	-2.2	
	3	Anzahl	8	5	13
		Erwartete Anzahl	2.1	10.9	13.0
		% innerhalb von Cluster	61,5%	38,5%	100,0%
		Standardisierte Residuen	4.1	-1.8	
Gesamt		Anzahl	30	155	185
		Erwartete Anzahl	30.0	155.0	185.0
		% innerhalb von Cluster	16,2%	83,8%	100,0%

Unterschiede in den Clustern bezüglich der Erfahrung der befragten LehrerInnen, ob sie bereits selbst einmal bei Gewalthandlungen eingegriffen haben, werden ebenfalls untersucht (siehe Tabelle 27).

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(2) = 16.13,\ p < .001$ (korrigiert mit Fisher’s exaktem Test) signifikant; Personen in Cluster 2 geben bereits relativ häufig an, noch nie selbst bei Gewalthandlungen eingegriffen zu haben.

Tabelle 27: Kreuztabelle „Cluster* Selbst eingegriffen “

			Selbst eingegriffen		
			nein	ja	Gesamt
Cluster	1	Anzahl	14	110	124
		Erwartete Anzahl	21.9	102.1	124.0
		% innerhalb von Cluster	11,3%	88,7%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.7	.8	
	2	Anzahl	11	13	24
		Erwartete Anzahl	4.2	19.8	24.0
		% innerhalb von Cluster	45,8%	54,2%	100,0%
		Standardisierte Residuen	3.3	-1.5	

	3 Anzahl	2	3	5
	Erwartete Anzahl	.9	4.1	5.0
	% innerhalb von Cluster	40,0%	60,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1.2	-.6	
Gesamt	Anzahl	27	126	153
	Erwartete Anzahl	27.0	126.0	153.0
	% innerhalb von Cluster	17,6%	82,4%	10,0%

- **Partizipationsbereitschaft an, Befürwortung und Kenntnis von Gewaltpräventionsprogrammen**

Unterschiede in den Clustern bezüglich der Partizipationsbereitschaft der LehrerInnen an Gewaltpräventionsprogrammen werden untersucht.

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(4) = 43.95,\ p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant; Cluster 1 ist eher bereit, an Präventionsprogrammen teilzunehmen, Cluster 2 ist unentschlossen und Cluster 3 lehnt eine persönliche Teilnahme sogar teilweise ab (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Kreuztabelle „Cluster* Selber teilnehmen"

		Selber teilnehmen			
		ja	vielleicht	nein	Gesamt
Cluster 1	Anzahl	110	15	1	126
	Erwartete Anzahl	94,7	28,6	2,7	126,0
	% innerhalb von CA neu	87,3%	11,9%	,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,6	-2,5	-1,0	
2	Anzahl	27	19	0	46
	Erwartete Anzahl	34,6	10,4	1,0	46,0
	% innerhalb von CA neu	58,7%	41,3%	,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,3	2,6	-1,0	
3	Anzahl	2	8	3	13
	Erwartete Anzahl	9,8	3,0	,3	13,0
	% innerhalb von CA neu	15,4%	61,5%	23,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,5	2,9	5,1	
Gesamt	Anzahl	139	42	4	185
	Erwartete Anzahl	139,0	42,0	4,0	185,0
	% innerhalb von CA neu	75,1%	22,7%	2,2%	100,0%

Anschließend werden Unterschiede in den Clustern bezüglich des Befürwortens der LehrerInnen von Gewaltpräventionsprogrammen untersucht (siehe Tabelle 29).

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(2) = 85.53$, $p < .001$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant; von Cluster 1 und 2 werden die Programme durchwegs befürwortet und von Seiten des Cluster 3 besteht hingegen eine deutliche Ablehnung.

Tabelle 29: Kreuztabelle „Cluster* Präventionsprogramme Befürworten"

			Programme befürworten		
			nein	ja	Gesamt
Cluster	1	Anzahl	0	126	126
		Erwartete Anzahl	8.9	117.1	126.0
		% innerhalb von Cluster	,0%	100,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-3.0	.8	
	2	Anzahl	0	46	46
		Erwartete Anzahl	3.2	42.8	46.0
		% innerhalb von Cluster	,0%	100,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1.8	.5	
	3	Anzahl	13	0	13
		Erwartete Anzahl	.9	12.1	13.0
		% innerhalb von Cluster	100,0%	,0%	100,0%
		Standardisierte Residuen	12.6	-3.5	
Gesamt		Anzahl	13	172	185
		Erwartete Anzahl	13.0	172.0	185.0
		% innerhalb von Cluster	7,0%	93,0%	100,0%

Weiters wird untersucht, ob es Unterschiede in den Clustern bezüglich der Kenntnis der LehrerInnen von Gewaltpräventionsprogrammen gibt.

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(2) = 2.54$, $p = .268$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test, 185 gültige Fälle) nicht signifikant; es zeigen sich keine Unterschiede bezüglich der Kenntnis betreffend Präventionsprogramme in den Clustern.

Weiters werden Unterschiede in den Clustern bezüglich der (bereits geschehenen oder bestehenden) Durchführung von Präventionsprogrammen an Schulen der befragten LehrerInnen betrachtet (siehe Tabelle 30).

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(2) = 10.57$, $p = .005$ (korrigiert mit Fisher's exaktem Test) signifikant; es zeigt, dass die LehrerInnen, die in Cluster 1 zu finden sind, häufiger

an Schulen unterrichten, an denen Präventionsprogramme implementiert wurden bzw. werden.

Tabelle 30: Kreuztabelle „Cluster* Programm bereits durchgeführt“

		Programm durchgeführt		
		nein	ja	Gesamt
Cluster 1	Anzahl	76	47	123
	Erwartete Anzahl	85.2	37.8	123.0
	% innerhalb von Cluster	61,8%	38,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1.0	1.5	
2	Anzahl	38	6	44
	Erwartete Anzahl	30.5	13.5	44.0
	% innerhalb von Cluster	86,4%	13,6%	100., %
	Standardisierte Residuen	1.4	-2.0	
3	Anzahl	10	2	12
	Erwartete Anzahl	8.3	3.7	12.0
	% innerhalb von Cluster	83,3%	16,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	.6	-.9	
Gesamt	Anzahl	124	55	179
	Erwartete Anzahl	124.0	55.0	179.0
	% innerhalb von Cluster	69,3%	30,7%	100,0%

- **Schultyp**

Hier werden Verteilungsunterschiede in den Clustern bezüglich der jeweiligen Schultypen betrachtet (siehe Tabelle 31).

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(6) = 24.54$, $p < .001$ (korrigiert mit Fisher’s exaktem Test) signifikant; in Cluster 1 sind eher HauptschullehrerInnen vertreten, in Cluster 2 AHS-LehrerInnen (und selten HauptschullehrerInnen) und in Cluster 3 überwiegen ebenfalls AHS-LehrerInnen.

Tabelle 31: Kreuztabelle „Cluster* Schultyp“

		Schultyp				
		VS	HS	AHS	BMS. BHS. KMS	Gesamt
Cluster 1	Anzahl	37	40	32	17	126
	Erwartete Anzahl	34.1	29.3	41.5	21.1	126.0
	% innerhalb von Cluster	29,4%	31,7%	25,4%	13,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	.5	2.0	-1.5	-.9	
2	Anzahl	11	2	22	11	46

	Erwartete Anzahl	12.4	10.7	15.2	7.7	46.0
	% innerhalb von Cluster	23,9%	4,3%	47,8%	23,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-.4	-2.7	1.8	1.2	
3	Anzahl	2	1	7	3	13
	Erwartete Anzahl	3.5	3.0	4.3	2.2	13.0
	% innerhalb von Cluster	15,4%	7,7%	53,8%	23,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-.8	-1.2	1.3	.6	
Gesamt	Anzahl	50	43	61	31	185
	Erwartete Anzahl	50.0	43.0	61.0	31.0	185.0
	% innerhalb von Cluster	27,0%	23,2%	33,0%	16,8%	100,0%

- **Geschlecht**

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilungsunterschiede bezüglich des Geschlechts der LehrerInnen in Abhängigkeit von den Clustern.

Tabelle 32: Kreuztabelle „Cluster* Geschlecht“

		Geschlecht		
		männlich	weiblich	Gesamt
Cluster 1	Anzahl	20	106	126
	Erwartete Anzahl	30.0	96.0	126.0
	% innerhalb von Cluster	15,9%	84,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1.8	1.0	
2	Anzahl	17	29	46
	Erwartete Anzahl	10.9	35.1	46.0
	% innerhalb von Cluster	37,0%	63,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1.8	-1.0	
3	Anzahl	7	6	13
	Erwartete Anzahl	3.1	9.9	13.0
	% innerhalb von Cluster	53,8%	46,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2.2	-1.2	
Gesamt	Anzahl	44	141	185
	Erwartete Anzahl	44.0	141.0	185.0
	% innerhalb von Cluster	23,8%	76,2%	100,0%

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(2) = 14.46$, $p = .001$ signifikant. Es zeigt sich, dass in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit bei Cluster 1 relativ mehr weibliches und bei Cluster 2 und 3 bereits überproportional männliches Lehrpersonal zu finden ist, wenn man das Verhältnis Lehrer zu Lehrerinnen in der Gesamtstichprobe berücksichtigt.

- **Schulort**

Das Ergebnis ist mit $\chi^2(4) = 8.59$, $p = .057$ (183 gültige Fälle) zwar nicht signifikant; es zeigt sich jedoch tendenziell, dass in Cluster 3 häufiger LehrerInnen zu finden sind, die in Kleinstädten unterrichten, eher selten unterrichten sie in Großstädten.

12. Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse betreffend generelle Einstellung der LehrerInnen zu Gewalt und Gewaltpräventionsprogrammen einer Diskussion unterzogen, die ermittelten Cluster genauer betrachtet sowie Kritikpunkte aufgezeigt und zudem ein Ausblick gegeben, in welche Richtung weitere Forschungen betrieben werden könnten (bzw. bereits werden).

12.1 Generelle Ergebnisse

Erkennen und Bewerten der verschiedenen Gewaltformen

Olweus (2006) unterteilt Bullying in physisch (z.B. schlagen, stoßen, treten), verbal (z.B. beschimpfen, drohen, provozieren) oder sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen etc.).

Interessant bei Betrachten der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ist, dass alle vier Erscheinungsformen von Gewalt von der Mehrheit als „sehr schwerwiegend“ angesehen wurden. Allerdings zeigte sich, dass der Typ „Gewalt per PC/Handy“ auch mit „nicht so schwerwiegend“ (18,3%) und „überhaupt nicht schwerwiegend“ (5,8%) bewertet wurde. Es ist anzunehmen, dass – würde diese Frage zum jetzigen Zeitpunkt noch einmal gestellt werden – sich ein anderes Ergebnis mit Verlagerung in Richtung „sehr wichtig“ zeigen würde, da in der letzten Zeit – wie aus den Medien ersichtlich – vermehrt Fälle von Cyber-Bullying auftraten. Die vermehrte Nutzung von Einrichtungen wie beispielsweise *Facebook* trägt – wie anzunehmen ist – zur Erhöhung dieser Form von Gewalt bei (es gab dadurch auch Selbstmorde). Dazu ist bereits eine Folgestudie in Arbeit (Universität Wien, Fakultät für Psychologie).

Das Erkennen der verschiedenen Gewaltformen ist insofern wichtig, als es deutliche Unterschiede im Gewaltverhalten zwischen Mädchen und Buben gibt und man daher nicht einfach sagen kann, dass Buben aggressiver sind und man dem Gewaltverhalten der Mädchen daher weniger Aufmerksamkeit schenken muss. Zwar belegen Studien zur physischen Gewalt belegen bei Buben höhere Aggressionswerte als bei Mädchen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997; Singer & Spiel, 1998) und Gewalthandlungen, die körperliche Schmerzen und Schäden bewirken, werden extrem überproportional von Jungen und Männern ausgeübt, doch ist mittelbare Gewalt wie üble Nachrede, Verbreitung von Gerüchten oder Zerstörung von Freundschaftsbeziehungen bei Mädchen weitaus verbreiteter. Olweus (2006) zeigt auch, dass verbale Gewalt die häufigste Form ist, der Buben ausgesetzt sind.

Im Vergleich zu Vorstudien (z.B. Boulton ,1997; Craig et al.,2000; Yoon und Kerber, 2003), die zu dem Ergebnis kamen, dass körperliche und verbale Handlungen eindeutig als Gewalt wahrgenommen und klassifiziert, sozialer Gewalt allerdings wenig Bedeutung zugemessen wird, zeigt das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung, dass auch soziale Gewalt für die befragten LehrerInnen von sehr großer Wichtigkeit ist.

Gewalt an Schulen

Das Thema „Gewalt an Schulen“ wird von 70,2 % der Befragten als sehr wichtig angegeben. Im Vergleich zur Studie von Nicolaides et al. (2002) liegt diese Zustimmungsrate etwas höher, damals gaben 58% „sehr wichtig“ an. Das ist ein Hinweis darauf, dass sich in der dazwischen liegenden Zeit die Einstellung doch verändert hat und das Bewusstsein für gewalttätige Handlungen geschärft wurde.

Was die Einschätzung in Bezug auf die Involvierung von SchülerInnen in Gewalthandlungen betrifft, sind die Angaben ähnlich gelagert wie in Vorstudien (z.B. Fekkes et al., 2005) und werden auch in etwa gleich bzw. etwas höher im Vergleich zu den Angaben der betroffenen SchülerInnen (z.B. WHO-Studie, 2006) eingeschätzt. In der vorliegenden Untersuchung werden Prävalenzraten bezüglich der Opfer mit ca. 22 % und bezüglich der TäterInnen mit ca. 30 % ermittelt. Einige Vorstudien kamen zu weitaus geringeren Prävalenzraten (z.B. Bradshaw et al., 2007).

Es ist allerdings nicht möglich, aus den erhaltenen Prävalenzraten auf das gesamte Einschätzen der LehrerInnen zu schließen, die Antworten unterliegen einer relativ weiten Streuung. Wie schon eine Studie von Atria et al. (2007) zeigt, ist eine Heterogenität in Abhängigkeit von den Klassen zu beachten. Hier wurde beobachtet, dass es eine große Variabilität (von 0,0 % bis 54,5 %) im Vorkommen von aggressiven Handlungen und Bullying zwischen Schulklassen gibt. Es ist daher anzunehmen, dass Prävalenzraten von Opfern, Tätern und anderen Beteiligten relativ unterschiedlich sein können und auch die Angabe der geschätzten Prävalenzraten einer breiten Streuung unterliegen.

Schultyp und Schulort

Studien zeigen, dass mit höherem Bildungsanspruch der entsprechenden Schule Bullying in Form von physischer Gewalt abnimmt (Gasteiger – Klicpera & Klicpera, 1997). Dies wurde auch von Spiel und Atria (2002) festgestellt; demnach ist Bullying am häufigsten in Sonder- und Hauptschulen und an berufsbildenden Schulen zu finden. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stützen diese Annahmen: In Hauptschulen wurde Gewalt häufiger als „sehr schwerwiegend" eingeschätzt. Weiters werden in Hauptschulen Präventionsprogramme eher befürwortet als in anderen Schulen und es besteht auch höhere Partizipationsbereitschaft.

Betreffend den Ort, an dem die befragten LehrerInnen unterrichten, zeigten sich keine signifikanten Einflussfaktoren. Es ist also anzunehmen, dass der Schulort nicht von Bedeutung in Bezug auf die Einschätzung der Wichtigkeit des Themas „Gewalt" und der anderen abgefragten Items ist. Dies steht in Übereinstimmung zu anderen Studien, die belegen, dass es empirisch nicht bewiesen ist, dass Schulen in großstädtischer Lage eher von Bullying betroffen sind, als Schulen am Land (z.B. Tillmann, 2009; Nansel et al., 2001).

Gewaltbeurteilung in Abhängigkeit vom Geschlecht der LehrerInnen

Hier zeigte sich, dass Lehrerinnen das Thema Gewalt wichtiger einschätzten als die männlichen Kollegen, sie stehen Präventionsprogrammen auch positiver gegenüber und berichten häufiger davon, dass sich von Gewalt betroffene SchülerInnen an sie gewandt hätten.

Thematisierung von Gewalt durch betroffene SchülerInnen

Die an dieser Studie teilnehmenden LehrerInnen gaben an, dass ihrer Meinung nach 19,2 % der Opfer mit den LehrerInnen und 30,2 % mit ihren Eltern über die erlittene Gewalt sprechen würden. Es ist zu beachten, dass auch die Schätzungen einer weiten Streuung unterliegen. Eine Studie von Bradshaw et al. (2007) kommt zu dem Ergebnis, dass 21,3 % der SchülerInnen angaben, den LehrerInnen berichtet zu haben, Opfer von Gewalt geworden zu sein. Demgegenüber gaben 45,6 % der LehrerInnen an, dass betroffene SchülerInnen mit ihnen über solche Vorfälle gesprochen hätten. In der vorliegenden Untersuchung waren es deutlich mehr, nämlich 84,1 %. Trotz dieser hohen Zahl zeigen viele Studien, dass etwa die Hälfte der SchülerInnen, die Opfer von Bullying wurden, nicht mit ihren LehrerInnen darüber sprachen (z.B. Whitney und Smith, 1993, Fekkes et al., 2005, Bradshaw et al., 2007). Allerdings gaben 67 % an (Fekkes et al., 2005) ihren Eltern davon berichtet zu haben (dies ist deutlich mehr als in der vorliegenden Untersuchung). Dies ist bedeutsam sowohl in Bezug auf das geforderte Verhalten der Lehrer, die zeigen müssen, dass sich die SchülerInnen in jedem Fall vertrauensvoll an sie wenden können als auch in Bezug auf die Kommunikation mit den Eltern und anderen Peers. Die Schule sollte die Eltern über das Thema informieren und gleichzeitig ersuchen, den Eltern bekannt gewordene Vorfälle an die Schule zu melden.

Eingreifen bei Gewalthandlungen

Das Eingreifen bei Gewalthandlungen betreffend wurden die LehrerInnen gefragt, ob eingegriffen bzw. was von wem getan werden sollte. Weiters wurde gefragt, ob sie bereits selbst einmal aktiv wurden und was sie getan haben. Hier gab es auch die Möglichkeit, Fragen offen zu beantworten. Generell zeigte sich, dass die Befragten überwiegend der Ansicht waren, dass bei Gewalt in welcher Form auch immer eingegriffen werden sollte. Hier zeigt sich ein Unterschied zu Yoon und Kerber (2003), die zu dem Ergebnis kamen, dass LehrerInnen eher dazu bereit waren, bei Formen von körperlicher und verbaler Gewalt einzuschreiten und weniger bei Auftreten von sozialer Gewalt.

Am häufigsten wurden als Personen, welche einschreiten sollten, die LehrerInnen selbst genannt, gefolgt von den MitschülerInnen, von denen auch ein hohes Maß an

Verantwortlichkeit gefordert und Aufmerksamkeit zugeschrieben wurde (vor allem bei sozialer Gewalt – 80,7 %). Auch wurde von den Eltern ein Eingreifen gefordert, vor allem, wenn die Gewalthandlungen per PC oder Handy gesetzt wurden. Weniger gefordert wurde ein Eingreifen der Direktion.

Bezüglich der Art des Eingreifens – hier konnten offene Antworten gegeben werden – zeigte sich, dass Konsens suchen und Teamwork (Opfer, Täter, MitschülerInnen, Eltern, LehrerInnen) bevorzugt wurden. Die LehrerInnen vertraten überwiegend die Meinung, dass ein sachliches und klärendes Gespräche nützlicher wäre als Strafen oder die Beiziehung von externen Beratungsstellen (Psychologen, Polizei) oder Mitteilungen an die Eltern, in denen bloß über die Vorfälle berichtet wurden. Eine Studie (Spreiter, 1993, zitiert nach Pilz, 2005) besagt allerdings, dass die LehrerInnen theoretisch zwar ein positives, sozial-integratives Verhalten für nötig halten, um Gewaltprävention und –abbau zu ermöglichen, in der Praxis aber dennoch sehr oft drohen und strafen, in einem viel größeren Ausmaß, als das von ihnen propagierte positive Verhalten selbst an den Tag zu legen.

In der vorliegenden Untersuchung wird beobachtet, dass 84,1 % der LehrerInnen bereits von SchülerInnen erzählt bekamen, dass diese Opfer von Bullying geworden wären. 82,7 % der LehrerInnen geben an, dass ein Eingreifen auch stattgefunden hätte (sehr selten wird an berufsbildenden Schulen eingegriffen). In der Studie von Smith und Shu (2000) gaben 80 % der LehrerInnen an, bereits einmal eingegriffen zu haben.

Gewaltpäventionsprogramme

Ein Hauptanliegen dieser Studie war es auch, die Einstellung zu Gewaltpräventionsprogrammen, den Kenntnisstand betreffend solcher Programme, die Partizipationsbereitschaft und die gewünschten Inhalte zu untersuchen. Von den befragten LehrerInnen meinten 60,3 %, dass sie diesbezügliche Programme kennen würden. Am bekanntesten waren das Olweus-Programm, „Faustlos“ oder Peer-Mediationen. 33 % gaben an, dass an ihrer Schule Gewaltpräventionsprogramme durchgeführt wurden oder werden (v.a. Peer-Mediation oder intern konzipierte Programme). Sowohl das Angebot und die Durchführung von Gewaltpräventionsprogrammen als auch die eigene Teilnahme daran wurden zum Großteil positiv gesehen und befür-

wortet. Viele LehrerInnen wünschten Programme, da sie sich zum Teil – wenn mit Bullying konfrontiert – hilflos fühlen und nicht genau wissen, wie sie sich verhalten sollten und was die richtige Aktivität wäre (dies zeigen auch Vorstudien, z.B. Nicolaides et al., 2002). Die LehrerInnen stehen Gewalt an Schulen oftmals hilflos und unsicher oder passiv gegenüber. Dies führt zu einer mehr oder minder bewussten Akzeptanz dieses Verhaltens (Pilz, 2005). Es fehlt an integrativem Verhalten, durch das klare Regeln und Grenzen gesetzt sowie die Erwartungen an die Jugendlichen deutlich gemacht werden. Aus diesem Grund sind Gewaltpräventionsprogramme mit Inhalten, die auch den LehrerInnen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, wie in konfliktreichen Situation konstruktiv zu handeln und zu agieren ist, von großer Bedeutung.

In dieser Untersuchung wurden als Inhalte eines „perfekten“ Gewaltpräventionsprogramm ein breites Spektrum genannt: der Umgang mit Opfern, Tätern, Eltern sollte trainiert werden sowie Möglichkeiten geschaffen werden, die MitschülerInnen zu mehr Eigenverantwortung anzuhalten. Auch wurde gewünscht, die Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen bzw. zwischen Eltern und LehrerInnen zu fördern. Bullying muss ganzheitlich gesehen werden, es betrifft die ganze Klassengemeinschaft inklusive LehrerInnen (Salmivalli et al., 1997). Es ist daher unbedingt angebracht, dass Präventionsprogramme alle Personen, nicht nur Opfer und Täter, sondern auch Peers, Eltern und die in der Schule Tätigen ansprechen und involvieren.

Weiters wurden die Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Gewaltpräventionsprogrammen und die Partizipationsbereitschaft untersucht. HauptschullehrerInnen befürworten Programme eher und sind auch häufiger bereit, daran teilzunehmen. Je älter die Befragten waren, desto eher wurde Prävention abgelehnt, auch geschah dies eher von männlichen Lehrern.

12.2 Ergebnisse der Clusteranalyse

Durch die Clusteranalyse wird eine Typologie vorgenommen und es ergeben sich drei Gruppen (insgesamt 185 gültige Fälle). Cluster 1 könnte man als die „Engagierten“ bezeichnen, Cluster 2 als das „Mittelfeld“ und Cluster 3 als die „Negierer“.

Cluster 1, die "Engagierten", besteht aus 126 Personen, die das Thema Gewalt an Schulen generell als sehr wichtig einschätzen, an der eigenen Schule wird dieses

Thema ebenfalls als sehr wichtig angesehen. Es wird sowohl körperliche, verbale, soziale Gewalt als auch Gewalt per PC und Handy als sehr schwerwiegend eingeschätzt. Die Personen in Cluster 1 berichten, dass ihnen die SchülerInnen eher davon erzählten, dass sie von Gewalt betroffen wären. Was die Teilnahme an und Befürwortung von Gewaltpräventionsprogrammen betrifft, berichten die Personen in diesem Cluster auffallend häufig davon, dass sie teilnehmen würden bzw. diese Programme auch befürworten. Was die Kenntnis von Gewaltpräventionsprogrammen betrifft, zeigen sich in allen drei Clustern keine signifikanten Unterschiede. Die LehrerInnen in Cluster 1 unterrichten vorwiegend in Volks- oder Hauptschulen, die Unterrichtsdauer ist kein signifikantes Unterscheidungskriterium. In diesem Cluster sind vorwiegend Frauen vertreten. Die Schulen befinden sich relativ gleich verteilt in Groß- und Kleinstädten sowie in ländlichen Gegenden. Weiters zeigt sich in diesem Cluster der "Engagierten", dass die Befragten bereits häufiger als die Personen in den anderen beiden Clustern an Präventionsprogrammen teilgenommen hatten und solche an ihrer Schule durchgeführt wurden bzw. werden. Auch finden sich hier bereits im Umgang mit Gewaltsituationen erfahrene LehrerInnen; sie haben häufiger in Gewaltsituationen eingegriffen, als die KollegInnen in Cluster 1 und 2.

Den Personen in Cluster 1, überwiegend Frauen und Lehrkräfte an Volks- und Hauptschulen, könnte zugeschrieben werden, dass sie sich eher für ihre SchülerInnen interessieren und sich für ihre SchülerInnen einsetzen.

In Cluster 2, dem "Mittelfeld", finden sich 46 Personen, die sowohl das Thema „Gewalt an Schulen“ generell als auch an ihrer eigenen Schule als eher nicht so wichtig einstufen. Körperliche und soziale Gewalt werden zwar als wichtig angesehen, verbale Gewalt und Gewalt per PC und Handy aber als eher nicht so wichtig. Diesen befragten LehrerInnen erzählen die SchülerInnen seltener von Vorfällen; sie sind "vielleicht" bereit, an Gewaltpräventionsprogrammen teilzunehmen und tendieren zu einer Befürwortung. Die Lehrkräfte in diesem Cluster sind vorwiegend an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in allen drei möglichen Orten (Großstadt, Kleinstadt und ländliche Gegend) zu finden, HauptschullehrerInnen sind in diesem Cluster nicht vertreten. Im Gegensatz zum "engagierten" Cluster 1 finden sich hier tendenziell mehr Männer. An den Schulen, an denen die Befragten unterrichten, wurden sehr selten Präventionsprogramme angeboten und durchgeführt,

dies führt auch zu einer sehr geringen Erfahrung und Teilnahme an solchen Programmen. Das Mittelfeld hat auch geringere Erfahrung in Bezug auf aktives Einschreiten bei Gewalthandlungen in der Schule aufzuweisen.

Cluster 2, das Mittelfeld, zeigt zwar, dass Gewalt als wichtig angesehen wird, dennoch geht der Trend dahingehen, das Thema betreffend die eigene Schule als eher nicht so wichtig einzustufen. Die Personen sind überwiegend „vielleicht“ bereit, an Gewaltpräventionsprogrammen teilzunehmen. Das globale Problem wird also erkannt, doch nicht zum eigenen gemacht und nicht auf die eigene Schule und das engere Umfeld bezogen.

Cluster 3 beinhaltet 13 Personen, die dem Thema ambivalent gegenüberstehen. An der eigenen Schule sehen sie das Thema Gewalt als eher nicht so wichtig an und tendieren auch in Richtung „überhaupt nicht wichtig“. Körperliche, verbale und soziale Gewalt wird mit eher nicht so wichtig angegeben, überhaupt keine Wichtigkeit wird Gewalt per PC oder Handy zugeschrieben. Ebenso berichten die Personen in Cluster 3 auffallend selten davon, dass ihnen von Gewalttätigkeiten erzählt werde; zudem sprechen sie sich überwiegend gegen eine Teilnahme oder Befürwortung von Präventionsprogrammen aus. Sie unterrichten vorwiegend an allgemeinbildenden höheren Schulen. In diesem Cluster befinden sich mehr Männer; der Schulort ist eher in Kleinstädten angesiedelt. Diese "Negierer" haben sehr selten bei Gewalthandlungen eingegriffen und berichten auch sehr selten davon, dass an ihrer Schule Präventionsprogramme durchgeführt wurden/werden.

In Cluster 3 gewinnt man den Eindruck (hier waren eher kleinstädtische Schulbetriebe und AHS-Lehrpersonen vertreten), dass Gewalt an Schulen zwar als Thema wahrgenommen wird und die Wichtigkeit auch – eher abstrakt – erkannt wird, jedoch die Einstellung „bei uns gibt es so etwas nicht“ vertreten wird. Ob das nun wirklich so ist oder ob es ein Verschließen vor dem Thema ist, kann nur schwierig interpretiert werden (auf Grund des Fehlens von Daten betreffend Vorfälle oder Befragens von SchülerInnen). Auch wenn nicht bei jedem der befragten LehrerInnen ein persönlicher Kontaktzustande kam, kann der Eindruck nicht ganz verworfen werden, dass bei manchen Befragten eine Art von „ich mache hier meinen Job und was die Kinder tun, geht mich nichts an“-Mentalität herrscht. Es scheint, dass Gewaltpräven-

tionsprogramme von diesen LehrerInnen teilweise als unnötige Zeitverschwendung angesehen werden und der Bedarf dafür nicht erkannt oder negiert wird.

12.3 Kritik und Ausblick für zukünftige Fragestellungen

Mit dieser Untersuchung wurde ein genereller Überblick betreffend die Einstellung von LehrerInnen zu Gewalt und Gewaltpräventionsprogrammen an österreichischen Schulen und bezüglichen Einflussfaktoren gegeben. Da sie eher allgemein gehalten wurde, bieten sich durchaus Möglichkeiten, einige Fragestellungen aufzugreifen, sie zu vertiefen und genauer und detaillierter zu untersuchen.

Auch wenn in Vorstudien (z.B. Olweus, 1996) die Ergebnisse zeigten, dass die Größe der Klassen an sich keinen Einfluss auf Bullying hatte, wäre es dennoch interessant gewesen, die Frage, wie viele SchülerInnen in den Klassen und an der jeweiligen Schule waren, aufzunehmen. Auch die ethnische Herkunft der SchülerInnen wurde vernachlässigt, dazu befindet sich bereits eine Untersuchung am Institut für Psychologie der Universität Wien in Vorbereitung.

Bei der Befragung konnten keine Rückmeldungen von LehrerInnen aus den Bundesländern Tirol und Burgenland erlangt werden, die überwiegende Mehrheit war in Wien (58,4 %) zu finden. Problematisch stellte sich im Nachhinein auch die Verteilung der Fragebögen vie E-mail dar: Die Fragebögen wurden an LehrerInnen versendet, die sie ihrerseits im „Schneeballsystem“ an KollegInnen weiterleiteten. Dadurch ergab sich zwar eine relativ große Verteilung, allerdings konnte nicht nachvollzogen werden, wie viele Empfänger es tatsächlich gab und wie hoch daher die Rücklaufquote im Endeffekt war.

Die LehrerInnen wurden zwar befragt, ob sie Gewalt an SchülernInnen beobachtet hätten und ob die Betroffenen davon berichtet hätten. Allerdings wurde nicht erhoben, ob die LehrerInnen selbst von Gewalthandlungen betroffen gewesen seien; da dies ein häufig vernachlässigtes Thema ist, wäre eine Untersuchung in dieser Richtung ebenfalls von Interesse.

Eine weitere interessante Möglichkeit wäre gewesen, Vignetten vorzugeben, aus denen Gewaltszenarien ersichtlich sind oder auf denen solche Szenarien beschrieben werden und die LehrerInnen klassifizieren oder auf einer Skala bestimmen zu lassen,

wie schwerwiegend sie den jeweiligen Vorfall sehen. Denn soziale Gewalt mit Ausgrenzen oder Beschimpfen ist in sich beispielsweise wieder abgestuft. Ebenso körperliche Gewalt, denn „normales“ Raufen oder Schubsen wird von LehrerInnen auch durchaus unterschiedlich angesehen. Dasselbe ist bei verbaler Gewalt anzunehmen. Es könnte geschehen, dass ein rauer Umgangston in Großstädten eher an der Tagesordnung sein könnte (eine Lehrerin an einer Wiener Hauptschule berichtete davon täglich – auch selbst – mit extrem derben und Fäkalausdrücken konfrontiert zu sein und es mittlerweile als Usus betrachtete), wohingegen in ländlichen Gegenden vielleicht schon ein milderes Schimpfwort als äußerst schwerwiegend eingestuft werden könnte. Deswegen kam die Idee von Vignetten auf (vgl. z.B. Craig et al., 2002 zitiert nach Nicolaides et al., 2002). Allerdings wäre das in der vorliegenden Untersuchung über das Allgemeine hinaus gegangen und könnte in einer weiteren Untersuchung von Interesse sein; vor allem, wenn man ein Ergebnis in einer Studie von Boulton (1997, zitiert nach Nicolaides et al., 2002) betrachtet, das darauf hinweist, dass soziale Gewalt von den LehrerInnen relativ vernachlässigt werde.

In Zukunft ist sicherlich vermehrtes Augenmerk auf Cyber-Bullying, also Bullying, das über elektronische Medien wie z.B. Facebook etc. geschieht, zu richten; hier wird es unerlässlich sein, weiter zu forschen.

13. Zusammenfassung

Im Zeitraum Februar bis Mai 2008 wurde eine Erhebung betreffend Einstellung von LehrerInnen zu Gewalt und Gewaltprävention in österreichischen Schulen durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus 208 LehrerInnen aus beinahe allen Bundesländern (außer Tirol und dem Burgenland) und allen Schultypen mit verschieden langer Unterrichtspraxis (ein bis 40 Jahre) und weit gestreutem Alter (23 bis 63 Jahre).

Es wurde untersucht, welche Einstellung LehrerInnen gegenüber Gewalt und bezüglichen Präventionsprogrammen hatten. Hier zeigte sich, dass der Großteil das Thema als „sehr wichtig“ (70,2%) ansah, Gewaltpräventionsprogrammen vorwiegend positiv gegenüberstanden (89,9%) und auch bereit waren, an solchen teilzunehmen (75%).

Betreffend Gewaltvorkommen waren vier Klassen von Gewaltformen zu bewerten: Körperliche, verbale, soziale Gewalt sowie Gewalt per PC/Handy. Es zeigte sich, dass alle vier Formen überwiegend als „sehr wichtig“ eingestuft wurden; lediglich die Gewalt per PC/Handy erhielt höhere Werte bezüglich der Antworten „nicht so wichtig“ (18,3%) und „überhaupt nicht wichtig“ (5,8%).

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass auch hohe Bereitschaft besteht, bei Vorfällen, in denen es Gewalt gab, einzugreifen, ein Großteil der befragten LehrerInnen befand sich bereits in solchen Situationen.

Es wurde auch untersucht, welche Faktoren Einfluss auf die Einstellung der LehrerInnen zum Thema Gewalt an Schulen und zu Gewaltpräventionsprogrammen sowie das Handeln haben. Hier konnten signifikante Ergebnisse beobachtet werden: LehrerInnen an Hauptschulen bewerten das Thema relativ häufig mit „sehr wichtig“. Sie werden auch öfter von SchülerInnen, die Opfer von Gewalt wurden, ins Vertrauen gezogen. Lehrerinnen schätzen Gewalt an Schulen (auch an ihrer eigenen) wichtiger ein als ihre männlichen Kollegen, auch werden Gewaltpräventionsprogramme häufiger von Lehrerinnen befürwortet

Es konnten im Sinne einer Überblicksgewinnung drei Cluster identifiziert werden. Der größte, mit 126 Personen („die Engagierten“), zeigt generell eine positive Einstellung zu Gewaltpräventionsprogrammen, schreibt dem Thema Gewalt an Schulen eine sehr hohe Wichtigkeit zu und erweist sich durchaus engagiert. Der zweite Cluster (46 Personen, „das Mittelfeld“) könnte generell als Durchschnitt, sowohl was Verhalten als auch Einstellung betrifft, bezeichnet werden. Cluster 3 (13 Personen, „die Negierer“) tendiert dazu, das Thema im Allgemeinen als „nicht so wichtig“ anzusehen. Dasselbe Ergebnis ergibt sich in diesem Cluster 3 in Hinblick auf Gewaltpräventionsprogramme. Deutlich wird hier eine verneinende und negierende Einstellung.

Die LehrerInnen gaben an, sich in manchen Situationen, in denen es zu Gewalthandlungen kam, hilflos zu fühlen und bei manchen der Befragten wurde eine Strategie des Wegsehens und Ignorierens beobachtet: Diese Ergebnisse sollten bei der Erstellung und Umsetzung von Gewaltpräventionsprogrammen berücksichtigt werden.

14. Literaturverzeichnis

AUVA Statistik 2005. Verfügbar unter http://www.auva.at/mediaDB/111401.PDF [13.5.2007]

Alsaker, F., D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht.* Bern: Hans Huber.

Atria, M. Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.). *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 189-203). Stuttgart: Kohlhammer.

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

Bandura, A. (1979). *Sozialkognitive-Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression. Second edition*. New York, N.Y.: Plenum Press.

Bradshaw C. P, Sawyer A. L., O'Brennan L. M. (2007). Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences between Students and School Staff. *School Psychology Review*, 36, 3, 361-382.

Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology,* 12, 359-369.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin, 106*(1), 59-73.

Bierhoff, H. W. (2007). Prosoziales Verhalten. In Jonas, S., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. (S. 295-327). (5. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

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.

Cierpka, M. (2005). *FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.

Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. R. (2000). Observation of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

Craig W.M. & Pepler,D. J. (2003), identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577-582.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children´s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Crick, N.R.& Grotpeter J.G. (1995). Relational aggression, gender, and social adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722.

Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*(4), 610-617.

Dishion T., McCord J., Poulin F. (1999). When Interventions harm, Peer Groups and Problem Behavior. *American Psychologist*, 9, 1999, 755-764.

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.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20, 1, 2005, 81-91.

Frey, D. Schäfer M., & Neumann R. (1999). Zivilcourage und aktives Handeln bei Gewalt: Wann werden Menschen aktiv? In M. Schäfer und D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 265-285). Göttingen: Hogrefe

Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* (25), 139-150.

Gollwitzer et al. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the „Viennese Social Competence Training". *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 2006, 125-135.

Hatzinger, R. & Nagel, H. (2009). *SPSS Statistics. Statistische Methoden und Fallbeispiele.* München: Pearson Studium.

Herzenberger, Elisabeth: Reader „*Gewalt ist (k)eine Lösung". Ergebnisse und Perspektiven gewaltpräventiver Maßnahmen an Schulen*. Eine Initiative des Gesundheitsreferats der Landeshauptstadt Klagenfurt, 2003. Bestellungen: Magistrat Klagenfurt, Abteilung Gesundheit – 9010 Klagenfurt, Bahnhofstraße 35

Hodges, E.V.E. & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.

Hornby, N. (1988). *About a boy*. Penguin Verlag.

Gewaltprävention in der Schule. Verfügbar unter http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/Gewaltpraevention_beschnitt_02.pdf [3.3.2010]

Karazman-Morawetz, I. & Steinert, H. (1995a). *Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich*. Wien: Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie.

Karazman-Morawetz, I. & Steinert, H. (1995b). Studie "*Gewalterfahrungen im Generationenvergleich". Bericht 2.: Gewalterfahrungen von Jugendlichen durch "Autoritäten" im Generationenvergleich.* Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten.

Kelley, H.H. (1973), The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128

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

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. G. (1996). Die Situation von „Tätern" und „Opfern" aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychatrie, 45*, 2-9.
Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1996). Aggression an Schulen. Der Einfluss schul- bzw. klassenspezifischer Faktoren. In Jirasko M., Glück J. & Rollett, B. (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (185-188). Wien: WUV.

Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 257-274

Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer - Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 23 (1), 57-74.

Lecher, J. Gewalt an Schule: 10 % der Kinder Opfer. Die Presse 13.6.2007. Verfügbar unter http://www.diepresse.com/home/panorama/oesterreich/310340 [19.11.2007]

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 122-133.

Lösel, F., Averbeck, M.& Bliesener, T. (1997a). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Deliquenz. *Empirsche Pädagogik, 11*, 327-349.

Mummendey, H. (1995). Die Fragebogen-Methode: *Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1999). *Lehrbuch der Kinderpsychologie. Band 2*. Stuttgart: J.G. Cotta`sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviour among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. British Journal of Educational Psychology, 72, 105–118.

Nolting, H.-P. (2007). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht - wie sie zu vermindern sind. Eine Einführung* (2. Auflage). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können.* Bern: Hans Huber.

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

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

Petermann, F. & Petermann, U. (1995). *Training mit aggressiven Kindern* (7. Aufl.). Weinheim: PVU.

Piliavin, J., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. & Clark, R. D. (1982). Responsive Bystanders: The Process of Intervention. In: V. J. Derlega & J. Grzelak (Hrsg.), *Cooperation and Helping Behavior: Theories and Research* (S. 278-325). New York: Academic Press.

Pilz, G. (2005). Gewalt und Gewaltprävention in der und durch die Schule. In Deegener G. und Körner W. (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung – Ein Handbuch* (S. 198-221). Göttingen: Hogrefe.

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

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 groupcentred educational philosophy. *School Psychology International, 17,* 359-377.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

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

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents - participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268–1278.

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

Schuster, B. (1996). Gibt es eine Zunahme von Bullying in der Schule? Konzeptuelle und methodische Überlegungen. In M. Schäfer und D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 91-106). Göttingen: Hogrefe

Singer, M. & Spiel, C. (1998). Erprobung eines Anti-Aggressionsprogramms an österreichischen Schulen – Erste Ergebnisse. In J. Glück, O. Vitouch, M. Jirasko & B. Rollett (Hrsg.). *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (Bd. 2, S. 223-226), Wien:WUV

Smith, P.K. (1999). Aggression und Bullying in Schulen. In M. Schäfer und D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 19-31). Göttingen: Hogrefe

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.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools. How successful can intervenitons be?* Cambridge: University Press.

Spiel, C. & Strohmeier, D. (2006). Generalisierung des WiSK – Soziales Kompetenz Programm für Schülerinnen und Schüler - Gesamtkonzept für eine erfolgreiche Implementierung an Schulen. *Projektbericht für das bm:bwk*. Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Spröber, N., Schlottke, P., Hautzinger, M. (2006). ProACT + E: Ein Programm zur Prävention von „bullying" an Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 140-150

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., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Gewalt und Aggression in der Schule. Erziehung und Unterricht. *Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 155 (5-6), 542.547.

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

Strohmeier, D. (2007). Gewalt und Bullyingprävention an Schulen: Was Lehrkräfte darüber wissen sollten und was sie tun können. *Erziehung und Unterricht*, 157 (9-10), 783-787.

Strohmeier, D. (o.J.): Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention & Intervention. Verfügbar unter http://www.präventionskongress.at/archiv/pk_01/medien/vortraege/vortrag_strohmeier.pdf
[15.06.2010]

Strohmeier, D., Stefanek, E., Jakisc, J. & Spiel, C. (2007). Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggresiven Verhaltens in Schulen: 10 Beispiele von „evidence basd practice" Programmen. *Erziehung und Unterricht*, 157 (9-10), 819-845.

Strohmeier, D. & Fricker, A. (2007). Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis? *Erziehung und Unterricht*, Jänner/Februar 1-2 / 2007, 115 – 128.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.

Verbeek, D., & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick.

Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 7(3), 133-146.

Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

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.

WHO Studie 2006. Verfügbar unter http://diepresse.com [19.11.2007]

Doing better for Children (2009). Verfügbar unter http://oecd.org/els/social/childwellbeing [16.2.2010]

Zentner, M. (2001). Die Bedeutung von Schule und Ausbildung. In Christian Friesl (Hrsg.), 2001. *Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher* (S. 99-119). Wien: Czernin Verlag

Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen im Klartext.* Pearson Studium

15. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

TABELLE 1: EFFEKTIVITÄT DES EINGREIFENS, ANTEILSWERTE IN PROZENTSÄTZEN (NACH SMITH & SHU, 2000) 20
TABELLE 2: STICHPROBE – VERTEILUNG NACH SCHULTYP 45
TABELLE 3: STICHPROBE – VERTEILUNG NACH BUNDESLAND 46
TABELLE 4: STICHPROBE – VERTEILUNG NACH GRÖßE DER SCHULORTE 46
TABELLE 5: SCHÄTZUNG DER ANTEILSWERTE TÄTER/OPFER SOWIE ANSPRECHPARTNER 48
TABELLE 6: EINSCHÄTZUNG DES SCHWEREGRADS VON GEWALTFORMEN (ANGABEN IN PROZENTSÄTZEN) 49
TABELLE 7: ZUSTIMMUNG BETREFFEND EINSCHREITEN (ANGABEN IN PROZENTSÄTZEN) 50
TABELLE 8: ANTEILSWERTE IN PROZENTSÄTZEN BETREFFEND DIE PERSONEN, VON DENEN EINSCHREITEN ERWARTET BZW. GEFORDERT WIRD (ABSOLUTE HÄUFIGKEITEN IN KLAMMER) ... 50
TABELLE 9: GEWÜNSCHTE INHALTE VON GEWALTPRÄVENTIONSPROGRAMMEN (ANTEILSWERTE) 52
TABELLE 10: KREUZTABELLE „SCHULTYP*WICHTIGKEIT GEWALT AN SCHULEN IN ÖSTERREICH“ 54
TABELLE 11: KREUZTABELLE „SCHULTYP*WICHTIGKEIT GEWALT AN EIGENER SCHULEN IN ÖSTERREICH“ 55
TABELLE 12: KREUZTABELLE „SCHULTYP*SELBER EINGREIFEN“ 56
TABELLE 13: KREUZTABELLE „SCHULTYP*OPFER ERZÄHLT“ 57
TABELLE 14: KREUZTABELLE „SCHULTYP*TEILNAHME“ 58
TABELLE 15: KREUZTABELLE „GESCHLECHT*WICHTIG ÖSTERREICHISCHE SCHULEN“ 60
TABELLE 16: KREUZTABELLE „GESCHLECHT*PROGRAMME BEFÜRWORTEN“ 60
TABELLE 17: KREUZTABELLE „GESCHLECHT*OPFER ERZÄHLT“ 61
TABELLE 18: DESKRIPTIVSTATISTIK DER TESTKENNWERTE INDEXVARIABLE GEWALTBEURTEILUNG IN ABHÄNGIGKEIT VON SCHULFORM UND GESCHLECHT 62
TABELLE 19: TAFEL DER VARIANZANALYSE MIT TESTS DER ZWISCHENSUBJEKTEFFEKTE 63
TABELLE 20: KREUZTABELLE „CLUSTER*WICHTIGKEIT ÖSTERREICHISCHE SCHULEN“ 66
TABELLE 21: KREUZTABELLE „CLUSTER*WICHTIGKEIT EIGENE SCHULE “ 67
TABELLE 22: KREUZTABELLE „CLUSTER*SCHWEREGRAD KÖRPERLICHE GEWALT “ 68
TABELLE 23: KREUZTABELLE „CLUSTER*SCHWEREGRAD VERBALE GEWALT “ 68
TABELLE 24: KREUZTABELLE „CLUSTER*SCHWEREGRAD SOZIALE GEWALT “ 69
TABELLE 25: KREUZTABELLE „CLUSTER*SCHWEREGRAD GEWALT PC/HANDY “ 70
TABELLE 26: KREUZTABELLE „CLUSTER* OPFER ERZÄHLT“ 71
TABELLE 27: KREUZTABELLE „CLUSTER* SELBST EINGEGRIFFEN “ 71
TABELLE 28: KREUZTABELLE „CLUSTER* SELBER TEILNEHMEN“ 72
TABELLE 29: KREUZTABELLE „CLUSTER* PRÄVENTIONSPROGRAMME BEFÜRWORTEN“ 73
TABELLE 30: KREUZTABELLE „CLUSTER* PROGRAMM BEREITS DURCHGEFÜHRT“ 74
TABELLE 31: KREUZTABELLE „CLUSTER* SCHULTYP“ 74
TABELLE 32: KREUZTABELLE „CLUSTER* GESCHLECHT“ 75

ABBILDUNG 1: WECHSELWIRKUNGSDIAGRAMM BEURTEILUNG DER GEWALTFORMEN IN ABHÄNGIGKEIT VON SCHULTYP UND GESCHLECHT 64
ABBILDUNG 2: VERTEILUNG DER ERMITTELTEN CLUSTERTYPEN 65

Anhang

1. Erhebungsinstrument in der verwendeten Form
2. Erhebungsinstrument – skalenweise
3. Bestätigung der selbständigen Durchführung
4. Lebenslauf

1. Erhebungsinstrument in der verwendeten Form

FB Lehrer

Mit diesem Fragebogen soll die Einstellung von Lehrern/innen zum Thema Gewalt in Schulen erhoben werden.

Ein/e Schüler/in ist Gewalt ausgesetzt, wenn er/sie wiederholt über längeren Zeitraum den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler/innen ausgesetzt ist. Diese Gewalt kann in verschieden Formen auftreten:
Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
Verbal (z.B. beschimpfen)
Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
Per Computer oder Handy (böse e-mails oder sms schreiben)

Wir bitten Sie um Ihre Mithilfe und ersuchen Sie, die Fragen spontan zu beantworten. Bitte kreuzen Sie an, was am ehesten Ihrer Meinung entspricht.

1. Für wie wichtig halten Sie dieses Thema allgemein an österreichischen Schulen?

O sehr wichtig
O wichtig
O eher nicht so wichtig
O überhaupt nicht wichtig

2. Für wie wichtig halten Sie dieses Thema speziell an Ihrer Schule?

O sehr wichtig
O wichtig
O eher nicht so wichtig
O überhaupt nicht wichtig

3. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die von Gewalt an Schulen betroffen sind?

.....Prozent als Täter

.....Prozent als Opfer

4. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die Opfer negativer Verhaltensweisen geworden sind und mit einem Erwachsenen darüber sprechen?

.....Prozent mit den Lehrern/innen

.....Prozent mit den Eltern

5. Für wie schwerwiegend halten Sie persönlich diese Verhaltensweisen?

Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
- O sehr schwerwiegend
- O schwerwiegend
- O eher nicht so schwerwiegend
- O überhaupt nicht schwerwiegend

Verbal (z.B. beschimpfen)
- O sehr schwerwiegend
- O schwerwiegend
- O eher nicht so schwerwiegend
- O überhaupt nicht schwerwiegend

Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
- O sehr schwerwiegend
- O schwerwiegend
- O eher nicht so schwerwiegend
- O überhaupt nicht schwerwiegend

Per Computer oder Handy (gemeine e-mails oder sms schreiben)
- O sehr schwerwiegend
- O schwerwiegend
- O eher nicht so schwerwiegend
- O überhaupt nicht schwerwiegend

6. Bei welchen Verhaltensweisen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen? Wer sollte eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.

Art der negativen Handlungen	**Sollte jemand eingreifen?**		**Wenn ja, wer?**			
			Lehrer	**Mitschüler**	**Direktor**	**Eltern**
Körperlich	O ja	O nein	O	O	O	O
Verbal	O ja	O nein	O	O	O	O
Sozial	O ja	O nein	O	O	O	O
Per PC oder Handy	O ja	O nein	O	O	O	O

6. a Wenn Sie der Meinung sind, dass eingegriffen werden sollte, was sollte von wem getan werden?

.....

.....

.....

7. Hat eine/r Ihrer Schüler/innen Ihnen schon einmal erzählt, dass er/sie auf irgendeine Art und Weise (körperlich, verbal, sozial, per Computer oder Handy) von Mitschülern oder Mitschülerinnen gemein behandelt wurde?

O ja → bitte weiterlesen bei Frage **8**

O nein → bitte weiterlesen bei Frage **9**

8. Wenn ja: Wenn einer/einem Ihrer Schüler/innen das passiert ist, welcher Art von negativen Verhaltensweisen war der/die Schüler/in ausgesetzt? Hat jemand eingegriffen? Wer hat eingegriffen?

Art der negativen Handlungen	**Hat jemand eingegriffen?**		**Wenn ja, wer?**			
			Lehrer	**Mitschüler**	**Direktor**	**Eltern**
O Körperlich	O ja	O nein	O	O	O	O
O Verbal	O ja	O nein	O	O	O	O
O Sozial	O ja	O nein	O	O	O	O
O Per PC oder Handy	O ja	O nein	O	O	O	O

8 a Was wurde getan?

.....

.....

.....

.....

8. b Haben Sie selbst schon einmal eingegriffen?
O ja O nein

8. c Wenn ja, bei welcher negativen Handlung?
O Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
O Verbal (z.B. beschimpfen)
O Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
O Per Computer oder Handy (böse e-mails oder sms schreiben)

8. d Wenn Sie eingegriffen haben, was haben Sie getan?

.....

.....

.....

.....

9. Wenn nein: stellen Sie sich vor, einem/er Ihrer Schüler/innen passiert so etwas, wer sollte Ihrer Meinung nach eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.

Art der negativen Handlungen	Sollte jemand eingreifen?		Wenn ja, wer?			
			Lehrer	Mitschüler	Direktor	Eltern
Körperlich	O ja	O nein	O	O	O	O
Verbal	O ja	O nein	O	O	O	O
Sozial	O ja	O nein	O	O	O	O
Mit PC oder Handy	O ja	O nein	O	O	O	O

9. a Wenn eingegriffen wird, was sollte Ihrer Meinung nach von wem getan werden?

.....

.....

.....

.....

.....

9. b Würden Sie selbst eingreifen?

O ja O nein

9. c Wenn ja, bei welcher negativen Handlung?

O Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
O Verbal (z.B. beschimpfen)
O Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
O Per Computer oder Handy (böse e-mails oder sms schreiben)

9.d Wenn Sie eingriffen, was würden Sie tun?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Kennen Sie Gewaltpräventionsprogramme?

o Ja o nein

10. a.Wenn ja, welche?_____

11. Gibt es an Ihrer Schule ein Gewaltpräventionsprogramm?
o Ja o nein

11. a. Wenn ja, welches? .....

b. Wie lange hat es gedauert? .....

12. Würden Sie ein Gewaltpräventionsprogramm an Ihrer Schule befürworten?
O ja O nein

13. Wer sollte dabei mitwirken?

Direktor	O ja	O nein
Lehrer	O ja	O nein
Eltern	O ja	O nein
Schüler	O ja	O nein

13. a Wie lange sollte es dauern? .....

14. Wären Sie bereit, auch selber dabei mitzuwirken?
O ja O nein O vielleicht

15. Was müsste ein Gewaltpräventionsprogramm Ihrer Meinung nach beinhalten, damit es für Sie interessant wäre?

O Lehrer-Verhalten bei negativen Handlungen
O Umgang mit Opfern
O Umgang mit Tätern
O Umgang mit Eltern von Opfern
O Umgang mit Eltern von Tätern
O Mitschülern Verantwortung übertragen
O Zusammenarbeit zwischen Lehrern fördern
O Zusammenarbeit Eltern/Lehrer fördern

Wir ersuchen Sie, uns noch folgende Fragen zu beantworten:

Geschlecht: Alter:
o männlich o weiblich

Ich unterrichte an:
O VS o HS o AHS US o AHS OS o BHS

Ich bin Klassenvorstand in einer ….Klasse

Ich unterrichte seit ……..Jahren

Schulort:
O Großstadt o Kleinstadt o Ländliche Gegend

Bundesland:

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

2. Erhebungsinstrument – skalenweise

Dichotomes Antwortformat:

7. Hat eine/r Ihrer Schüler/innen Ihnen schon einmal erzählt, dass er/sie auf irgendeine Art und Weise (körperlich, verbal, sozial, per Computer oder Handy) von Mitschülern oder Mitschülerinnen gemein behandelt wurde?

O ja → bitte weiterlesen bei Frage **8**

O nein → bitte weiterlesen bei Frage **9**

8. b Haben Sie selbst schon einmal eingegriffen?
O ja O nein

9. b Würden Sie selbst eingreifen?
O ja O nein

10. Kennen Sie Gewaltpräventionsprogramme?
o Ja o nein

11. Gibt es an Ihrer Schule ein Gewaltpräventionsprogramm?
o Ja o nein

12. Würden Sie ein Gewaltpräventionsprogramm an Ihrer Schule befürworten?
O ja O nein

13. Wer sollte dabei mitwirken?

Direktor	O ja	O nein
Lehrer	O ja	O nein
Eltern	O ja	O nein
Schüler	O ja	O nein

Zusätzliche Antwortmöglichkeit „vielleicht“

14. Wären Sie bereit, auch selber dabei mitzuwirken?
O ja O nein O vielleicht

Vierstellige Likert-Skala

1. Für wie wichtig halten Sie dieses Thema allgemein an österreichischen Schulen?

O sehr wichtig
O wichtig
O eher nicht so wichtig
O überhaupt nicht wichtig

2. Für wie wichtig halten Sie dieses Thema speziell an Ihrer Schule?

O sehr wichtig
O wichtig

O eher nicht so wichtig
O überhaupt nicht wichtig

5. Für wie schwerwiegend halten Sie persönlich diese Verhaltensweisen?

Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
O sehr schwerwiegend
O schwerwiegend
O eher nicht so schwerwiegend
O überhaupt nicht schwerwiegend

Verbal (z.B. beschimpfen)
O sehr schwerwiegend
O schwerwiegend
O eher nicht so schwerwiegend
O überhaupt nicht schwerwiegend

Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
O sehr schwerwiegend
O schwerwiegend
O eher nicht so schwerwiegend
O überhaupt nicht schwerwiegend

Per Computer oder Handy (gemeine e-mails oder sms schreiben)
O sehr schwerwiegend
O schwerwiegend
O eher nicht so schwerwiegend
O überhaupt nicht schwerwiegend

Prozentschätzung

3. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die von Gewalt an Schulen betroffen sind?

.....Prozent als Täter

.....Prozent als Opfer

4. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die Opfer negativer Verhaltensweisen geworden sind und mit einem Erwachsenen darüber sprechen?

.....Prozent mit den Lehrern/innen

.....Prozent mit den Eltern

Nominalskala

6. Bei welchen Verhaltensweisen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen? Wer sollte eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.

Art der negativen Handlungen	Sollte jemand eingreifen?		Wenn ja, wer?			
			Lehrer	Mitschüler	Direktor	Eltern
Körperlich	O ja	O nein	O	O	O	O
Verbal	O ja	O nein	O	O	O	O
Sozial	O ja	O nein	O	O	O	O
Per PC oder Handy	O ja	O nein	O	O	O	O

8. Wenn ja: Wenn einer/einem Ihrer Schüler/innen das passiert ist, welcher Art von negativen Verhaltensweisen war der/die Schüler/in ausgesetzt? Hat jemand eingegriffen? Wer hat eingegriffen?

Art der negativen Handlungen	Hat jemand eingegriffen?		Wenn ja, wer?			
			Lehrer	Mitschüler	Direktor	Eltern
O Körperlich	O ja	O nein	O	O	O	O
O Verbal	O ja	O nein	O	O	O	O
O Sozial	O ja	O nein	O	O	O	O
O Per PC oder Handy	O ja	O nein	O	O	O	O

8. c Wenn ja, bei welcher negativen Handlung?

O Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
O Verbal (z.B. beschimpfen)
O Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
O Per Computer oder Handy (böse e-mails oder sms schreiben)

9. Wenn nein: stellen Sie sich vor, einem/er Ihrer Schüler/innen passiert so etwas, wer sollte Ihrer Meinung nach eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.

Art der negativen Handlungen	Sollte jemand eingreifen?		Wenn ja, wer?			
			Lehrer	Mitschüler	Direktor	Eltern
Körperlich	O ja	O nein	O	O	O	O
Verbal	O ja	O nein	O	O	O	O
Sozial	O ja	O nein	O	O	O	O

Mit PC oder Handy	O ja	O nein	O	O	O	O

9. c Wenn ja, bei welcher negativen Handlung?

O Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
O Verbal (z.B. beschimpfen)
O Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
O Per Computer oder Handy (böse e-mails oder sms schreiben

15. Was müsste ein Gewaltpräventionsprogramm Ihrer Meinung nach beinhalten, damit es für Sie interessant wäre?

O Lehrer-Verhalten bei negativen Handlungen
O Umgang mit Opfern
O Umgang mit Tätern
O Umgang mit Eltern von Opfern
O Umgang mit Eltern von Tätern
O Mitschülern Verantwortung übertragen
O Zusammenarbeit zwischen Lehrern fördern
O Zusammenarbeit Eltern/Lehrer fördern

Frei zu beantworten

6. a Wenn Sie der Meinung sind, dass eingegriffen werden sollte, was sollte von wem getan werden?

.....

.....

.....

8 a Was wurde getan?

.....

.....

.....

.....

8. d Wenn Sie eingegriffen haben, was haben Sie getan?

.....

.....

.....

.....

9. a Wenn eingegriffen wird, was sollte Ihrer Meinung nach von wem getan werden?

.....

.....

.....

.....

.....

9.d Wenn Sie eingriffen, was würden Sie tun?

.....

.....

.....

.....

.....

10. a.Wenn ja, welche?_____

11. a. Wenn ja, welches? .....

b. Wie lange hat es gedauert? .....

13. a Wie lange sollte es dauern? .....

Demographische Angaben

Geschlecht:
o männlich o weiblich

Alter:

Ich unterrichte an:
O VS o HS o AHS US o AHS OS o BHS

Ich bin Klassenvorstand in einer ….Klasse

Ich unterrichte seit ……..Jahren

Schulort:
O Großstadt o Kleinstadt o Ländliche Gegend

Bundesland:

3. **Bestätigung der selbständigen Durchführung**

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

Wien, Oktober 2010 Angelika M. Killmann

4. Lebenslauf

CURRICULUM VITAE

Name:	Angelika Killmann
Adresse:	Stockholmerplatz 8, 1100 Wien
Telefon:	0664 / 201 45 44
E-mail:	angelika.killmann@gmx.at
Geburtsdatum, -ort:	20. Februar 1974, Linz
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Führerschein:	B

Ausbildung:

seit Oktober 2002	Studium Psychologie an der Universität Wien
1998	Ausbildung zur staatlich geprüften Pharmareferentin
1992 - 1996	Studium Rechtswissenschaften an den Universitäten Wien und Linz
1984 bis 1992	Mädchenpensionat der Kreuzschwestern Gmunden (neusprachliches Gymnasium)

Sprachkenntnisse:

Englisch	verhandlungs- und geschäftsfähig in Wort und Schrift
Französisch	sehr gute Kenntnisse
Italienisch	Grundkenntnisse
Österreichische Gebärdensprache	gute Kenntnisse

Computer-Kenntnisse:

Microsoft Office
Lotus Notes
Advocat
alle relevanten Internetanwenderprogramme

Zusätzliche Ausbildungen:

Berlitz	Business English
Schauspielschule Kraus	Schauspielausbildung
Karl Wozek	Schauspielausbildung
Vera Balser-Eberle	Sprech- und Rhetorik-Ausbildung
Yachtclub Traunsee	Segellehrerausbildung

Pro Mente	Diverse Weiterbildungen (psych. Erkrankungen, Suchterkrankungen, Umgang mit psychotischen Patienten, Medikamentation etc.)
Coaching (nach John Whitmore)	

Beruflicher Werdegang:

Seit 09/2008	**Wolf Theiss Rechtsanwälte GmbH** Assistentin
2003	**Rechtsanwälte Dr. Hock sen. Dr. Hock jun. GmbH** Assistentin/Übersetzerin (studiumsbegleitend)
2006	**IBG Institut für humanökologische Unternehmensführung** Praktikum Projektmitarbeit "Sicherheitspsychologie" Projektmitarbeit "Burn-Out" Projektmitarbeit "Ältere ArbeitnehmerInnen" diverse Arbeitnehmer-Schulungen
2004	**PR & Lobbying Agentur TATwort** Praktikum Kommunikation Direct Mailing, Akquisition Projektassistenz "Neptun Wasserpreis"
seit 2003	**Pro Mente Wien / Otto Wagner Spital** Sozialbetreuerin
2000 - 2003	**Freshfields Bruckhaus Deringer** Internationale Wirtschaftssozietät Assistentin Legal Office Assistentin Marketing/Events
1999 - 2000	**Preslmayer & Partner, Rechtsanwälte** Assistentin
1997	**Fa. OVB** Internationale Vermögensberatung Kundenakquisition und Außendienstmitarbeiterin
1993	Timeshare Sales Management Gran Canaria

Soft Skills:

- Kreativität und Innovationsbereitschaft
- analytisches und unternehmerisches Denken
- soziale und kommunikative Kompetenz
- organisatorisches und lösungsorientiertes Bewußtsein
- dynamische und verhandlungsstarke Persönlichkeit
- Flexibilität und Eigeninitiative

Referenzen:

Dr. Johannes Hock	Dr. Hock sen. Dr. Hock jun. GmbH
Mag. Dr. Theresia Gabriel	IBG Institut für humanökologische Unternehmensführung
Mag. Bettina Arbesleitner	Pro Mente Wien
Marion Kölbl	Senior Marketing Manager Central Europe Freshfields Bruckhaus Deringer