



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Thematisierung von Bullying an österr. Hochschulen in
Lehramtsstudien (Sekundarstufe Allgemeinbildung sowie
Berufsbildung) im Studienjahr 2018/19“

verfasst von / submitted by

Oliver Hoffmann

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 412 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium Unterrichtsfach Physik Unterrichtsfach
Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.

Theodor W. Adorno

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	9
1.1 FORSCHUNGSFRAGE	11
1.2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE	11
2. GRUNDLAGEN	14
2.1 BULLYING	14
2.1.1 BEGRIFFSGESCHICHTE.....	14
2.1.2 BEGRIFFSDEFINITION.....	15
2.1.2.1 CYBERBULLYING.....	26
2.1.3 FORMEN VON BULLYING.....	28
2.1.4 ABGRENZUNG VON BULLYING ZU ANDEREN VERHALTENSWEISEN.....	31
2.1.5 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE.....	34
2.1.5.1 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE – AGGRESSION.....	34
2.1.5.2 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE - BULLYING.....	35
2.1.6 ALTERSABHÄNGIGKEIT VON BULLYING.....	40
2.1.7 GRUPPENPHÄNOMEN BULLYING – PARTICIPANT ROLE APPROACH.....	43
2.1.8 MOTIVE & RISIKOERHÖHENDE FAKTOREN.....	65
2.1.8.1 MOTIVE FÜR BULLYING.....	66
2.1.8.2 RISIKOFAKTOREN.....	71
2.1.9 FOLGEN VON BULLYING.....	83
2.1.10 ERKENNUNGSMERKMALE VON BULLYING.....	84
2.1.11 BULLYING-INTERVENTION & -PRÄVENTION.....	85
2.1.11.1 DEFINITION & EINTEILUNG.....	85
2.1.11.2 BULLYING-INTERVENTION.....	86
2.1.11.3 BULLYING-PRÄVENTION.....	91
2.1.12 SITUATION IN ÖSTERREICH.....	94
2.2 GRUNDLAGEN EMPIRISCHER (SOZIAL)FORSCHUNG	100
2.2.1 WISSENSCHAFTLICHKEIT.....	102
2.2.2 GÜTEKRITERIEN QUANTITATIVER FORSCHUNG.....	103
2.2.3 QUANTITATIVE FORSCHUNG MITTELS FRAGEBOGEN.....	106
2.2.3.1 GRUNDLEGENDE SCHRITTE QUANTITATIVER FORSCHUNG.....	106
2.2.3.2 GRUNDLAGEN DER QUANTITATIVEN FRAGEBOGENMETHODE.....	108
3. EMPIRISCHER TEIL	110
3.1 ERMITTLUNG DER RELEVANTEN LEHRVERANSTALTUNGEN	110
3.2 KONSTRUKTION DES FRAGEBOGENS	118
3.2.1 FRAGEBOGEN.....	119

3.3 DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG	134
3.4 AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE	138
3.5 ERGEBNISSE	142
3.5.1 UNIVERSITÄT LINZ.....	144
3.5.1.1 BA SEK ALLG	144
3.5.2 UNIVERSITÄT SALZBURG	146
3.5.2.1 BA SEK ALLG	146
3.5.2.2 MA SEK ALLG	148
3.5.3 PH OBERÖSTERREICH.....	150
3.5.3.1 BA SEK ALLG	150
3.5.3.2 BA SEK BB	152
3.5.3.3 MA SEK BB.....	154
3.5.4 PH SALZBURG	154
3.5.4.1 BA SEK ALLG	154
3.5.4.2 BA SEK BB	155
3.5.4.3 MA SEK BB.....	157
3.5.5 PRIVATE PH DIÖZESE LINZ	157
3.5.5.1 BA SEK ALLG	157
3.5.6 HOCHSCHULE FÜR AGRAR- & UMWELTPÄDAGOGIK	159
3.5.6.1 BA SEK BB AGRAR + UMWELT	159
3.5.6.1 BA SEK BB FES	159
3.5.7 PH NIEDERÖSTERREICH	161
3.5.7.1 BA SEK BB FES	161
3.5.7.2 BA SEK BB DUALE	161
3.5.7.3 MA SEK BB.....	162
3.5.8 PH WIEN	164
3.5.8.1 BA SEK BB	164
3.5.9 UNIVERSITÄT WIEN	166
3.5.9.1 BA SEK ALLG	166
3.5.9.2 MA SEK ALLG	171
3.5.10 KPH GRAZ.....	173
3.5.10.1 BA SEK ALLG	173
3.5.11 PH BURGENLAND.....	173
3.5.11.1 BA SEK ALLG	173
3.5.12 PH KÄRNTEN	175
3.5.12.1 BA SEK ALLG	175
3.5.12.2 BA SEK BB DUALE	175
3.5.12.3 BA SEK BB FES	176
3.5.13 PH STEIERMARK.....	176

3.5.13.1 BA SEK ALLG	176
3.5.13.2 BA SEK BB	178
3.5.13.3 BA SEK BB DUALE	180
3.5.13.4 BA SEK BB FES	182
3.5.14 UNIVERSITÄT GRAZ.....	184
3.5.14.1 BA SEK ALLG	184
3.5.15 UNIVERSITÄT KLAGENFURT.....	186
3.5.15.1 BA SEK ALLG	186
3.5.16 KPH EDITH STEIN.....	188
3.5.16.1 BA SEK ALLG	188
3.5.17 PH TIROL.....	190
3.5.17.1 BA SEK ALLG	190
3.5.17.2 BA SEK BB	192
3.5.17.3 BA SEK BB DUALE	192
3.5.18 PH VORARLBERG	193
3.5.18.1 BA SEK ALLG	193
3.5.18.2 BA SEK BB DUALE	195
3.5.18.3 BA SEK BB FES	195
3.5.19 UNIVERSITÄT INNSBRUCK.....	196
3.5.19.1 BA SEK ALLG	196
3.5.19.2 MA SEK ALLG	198
4. FAZIT & AUSBLICK	198
5. LIMITIERUNGEN DER STUDIE.....	204
6. LITERATUR	207
7. ABSTRACT	238

1. EINLEITUNG

Bullying als eine bestimmte Form aggressiven Verhaltens kann überall dort auftreten, wo sich relativ stabile soziale Gruppen bilden, deren Mitglieder einander nicht völlig unbekannt sind (vgl. Scheithauer et al., 2003b, S. 19; Smith, 2014, S. 27). Schulklassen bilden insofern ideale soziale Biotope für die Entstehung von Bullying. Ein Umstand, der mittlerweile durch viele wissenschaftliche Untersuchungen belegt ist und der mir – aus der Perspektive eines angehenden Lehrers – erstmals 2015 durch einen Artikel der Tageszeitung „Der Standard“ (vgl. Nimmervoll, 23.03.2015) bewusst geworden ist. Dort wurden Ergebnisse der OECD Studie „Skills for Social Progress“ (vgl. OECD, 2015a, S. 20) thematisiert, welche im Grunde nicht neu waren, sondern bereits im Jahr 2012 im Zuge der alle vier Jahre erscheinenden HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children) erstmals publiziert wurden und für Österreich ein erschreckendes Bild gezeichnet haben: Mehr als 20% aller 11- bis 15-jährigen männlichen Schüler haben zum Zeitpunkt der Befragung zumindest zwei Bullying-Erfahrungen in den vergangenen beiden Monaten gemeldet (vgl. Molcho, 2012, S. 194f). Es war dieser Zeitungsartikel, der mein Interesse für dieses Phänomen geweckt hat und Stein des Anstoßes war, Bullying in einigen von mir besuchten Pädagogik-Lehrveranstaltungen zumindest am Rande zu einem Thema zu machen. Im Zuge meines Lehramtsstudiums an der Universität Wien, in dem ich nun alle notwendigen Lehrveranstaltungen absolviert habe, wäre das Thema andernfalls nämlich gar nicht zur Sprache gekommen. Genau diese Erfahrung war es dann auch, die mich, mit bester Unterstützung durch meine beiden Betreuungspersonen, dazu bewogen hat, die vorliegende Arbeit zu verfassen. Wenn nämlich Bullying rein statistisch in jeder österreichischen Schulklasse anzutreffen ist und wir als Lehrpersonen zum einen im Rahmen der Aufsichtspflicht nach §51 Abs. 3 SchUG auf die körperliche Sicherheit und die Gesundheit der Schüler zu achten haben und zum anderen durch §2 SchOG und §47 SchUG einen Erziehungsauftrag wahrzunehmen haben (der den der Eltern ergänzt), so lässt es sich nur schwer argumentieren, warum das Phänomen Bullying und wie man ihm in der Schule habhaft werden kann, im Zuge der universitären Ausbildung zur Lehrperson kaum bis gar keine Beachtung findet. So stellt es sich zumindest für mich am Ende meiner Ausbildung dar – ich bin in keiner einzigen Lehrveranstaltung durch Lehrpersonen mit dem Thema Bullying konfrontiert worden und es ist zu befürchten, dass es möglich sein könnte, dass dies auch auf viele meiner Kommilitonen zutrifft.

Aufgrund dieser Erfahrungen und dieses Wissensstandes wurde daher die vorläufige, Forschungsfrage gestellt, in welchem Ausmaß Bullying in Lehrveranstaltungen von Lehramtsstudien (Primarstufe sowie Sekundarstufe Allgemeinbildung und Berufsbildung) an österreichischen Hochschulen im Studienjahr 2018/19 thematisiert wurde.¹

Ich möchte im Folgenden einen kurzen Abriss über die bisherigen Vorarbeiten geben, woraus sich im Weiteren die konkrete (Re-)Formulierung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage ergeben wird. Im Anschluss daran soll die intendierte methodische Vorgehensweise skizziert werden.

Ursprünglich war angedacht, alle Lehrveranstaltungen an allen österreichischen Pädagogischen Hochschulen sowie Universitäten im Studienjahr 2018/19, die im Zuge von Lehramtsstudien der Primarstufe sowie Sekundarstufe angeboten wurden und in denen Bullying thematisiert wurde, zu identifizieren. In einem weiteren Schritt hätte den jeweiligen Lehrpersonen ein Online-Fragebogen zugeschickt werden sollen, der Auskunft darüber geben sollte, welche Aspekte von Bullying in der Schule und Bullying-Intervention und -Prävention in der Lehrveranstaltung thematisiert wurden. So hätte sich für jede österr. Hochschule zeigen lassen, ob bzw. in welchem Ausmaß angehende Lehrpersonen mit dem Thema Bullying konfrontiert wurden. Die Identifizierung der Lehrveranstaltungen hätte über eine Analyse der Curricula sowie der Lehrveranstaltungsbeschreibungen in den Vorlesungsverzeichnissen durch Suche gewisser Strings („mobbing“, „bullying“, „gewalt“, „aggression“, etc.) geschehen sollen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass dieser Weg nicht gangbar ist, da die erwähnte Suchmethode beispielsweise die Lehrveranstaltung „490012 PS Lehren und Lernen“ (SS19, Uni Wien) meiner Betreuerin Frau Paljakka nicht identifiziert hat, obwohl in dieser Lehrveranstaltung Bullying thematisiert wurde. Man muss davon ausgehen, dass dies auch andere Lehrveranstaltungen betrifft und die ursprünglich erdachte Herangehensweise somit nicht effektiv ist, um zu ermitteln, in welchen Lehrveranstaltungen Bullying tatsächlich thematisiert wurde.

Diese Gefahr der möglichen Nicht-Identifikation haftet jeder selektiven Suchmethode an, die sich rein auf Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen verlässt, sodass

¹ Die Miteinbeziehung von Lehramtsstudien der Primarstufe wurde damit argumentiert, dass Bullying seine höchste Prävalenz zwar in der Sekundarstufe I erreicht, aber auch schon im Primarstufenalter anzutreffen ist (vgl. Melzer et al., 2011, S. 90; Scheithauer et al., 2003b, S. 41, S. 53).

für die vorliegende Arbeit eine neue Herangehensweise entwickelt wurde: Es wird jede² Lehrveranstaltung, die Teil der sog. „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ (ABG) von Lehramtsstudien ist, überprüft. Da dies mit einem deutlich erhöhten Arbeitsaufwand verbunden ist, wurde die Forschungsfrage auf Lehramtsstudien der Sekundarstufe, die Teil der ABG sind, eingeschränkt, um im Rahmen einer Diplomarbeit bewältigbar zu sein.

1.1 FORSCHUNGSFRAGE

Die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit lautet somit:

Welche theoretischen Konzepte und empirischen Daten, das Thema Bullying an Schulen betreffend, wurden in Lehrveranstaltungen der „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ von Lehramtsstudien (Sekundarstufe Allgemeinbildung sowie Berufsbildung) an österr. Pädagogischen Hochschulen und Universitäten während des Studienjahres 2018/19 thematisiert?

Die offene Formulierung der Frage erlaubt es – aufgeschlüsselt für jede Hochschule –, ein differenziertes Bild der Situation zu geben, welches im Idealfall Grundlage für etwaige curriculare Nachbesserungen sein kann.

Der Fokus auf das Studienjahr 2018/19 ergibt sich aus dem Umstand, dass dieses Studienjahr gerade erst geendet hat und die Lehrpersonen der entsprechenden Lehrveranstaltungen zu den tatsächlich unterrichteten Inhalten ihrer Lehrveranstaltungen Auskunft geben können. Von einer Analyse der Curricula und Lehrveranstaltungen des WS19 wird daher abgesehen.

1.2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE

In einem ersten Schritt werden die theoretischen Grundlagen und der Forschungsstand zum Thema Bullying in der Schule sowie Bullying-Intervention und -Prävention in der

² Mit sehr wenigen Einschränkungen, die an späterer Stelle erläutert werden.

Schule erarbeitet. Dies soll in möglichst breiter Form erfolgen und alle relevanten Aspekte des Phänomens Bullying abdecken, da genau diese Inhalte im Anschluss zu Items des Fragebogens verarbeitet werden. Die Forderung nach einer möglichst breiten Erörterung des Themas ergibt sich aus dem Bewusstsein, dass bei der Erstellung der Items die Gefahr der Willkür in Form von ideologischen Scheuklappen oder persönlichen Präferenzen gegeben ist. Durch eine explizite Rückführung aller Items auf eine Fülle an Beiträgen und gesicherten Erkenntnissen aus der Forschung soll ebendiese Gefahr möglichst gebannt werden.

Der empirische Teil der Diplomarbeit sieht eine quantitative, gegenstandserkundende Untersuchung auf Basis eines vollstandardisierten Fragebogens vor. Die Erstellung des Fragebogens wird sich nach den im Grundlagen-Teil erörterten Richtlinien, Standards und Gütekriterien für Datenerhebungen durch Fragebögen richten, um einem wissenschaftlichen Anspruch zu genügen. Dies impliziert sowohl die notwendigen Schritte zur Anonymisierung der Daten als auch einen Pretest des Fragebogens, der im Idealfall einem Sample der zu befragenden Population vorgelegt wird, mit dem Ziel, mögliche Missverständnisse und Schwächen des Fragebogens zu erkennen und zu beheben. Der tatsächliche Fragebogen wird dann auf Basis dieser Erkenntnisse erstellt. Um herauszufinden, welche Lehrpersonen befragt werden müssen, werden mithilfe der jeweiligen Curricula und Vorlesungsverzeichnisse Spreadsheets für jede Hochschule angelegt, die alle Lehrveranstaltungen (mit ihren zugehörigen Lehrpersonen) enthalten, die Teil der ABG aller an dieser Hochschule angebotenen Lehramtsstudien (Sekundarstufe Allgemeinbildung sowie Berufsbildung) sind.

Die Befragung der Lehrpersonen erfolgt zweistufig. In einem ersten Schritt erhalten alle Lehrpersonen eine Email, in der sie über die Untersuchung informiert und gebeten werden zu antworten, ob sie Bullying in ihrer/ihrer Lehrveranstaltung/en thematisiert haben. Falls sie rückmelden, dies nicht getan zu haben, ist die Befragung hier zu Ende. Falls doch, so werden jene Lehrpersonen eine Einladung zum Online-Fragebogen per Email erhalten.

Die deskriptiv-statistische Auswertung der Fragebögen erfolgt durch die selbe Software, die auch für die Erstellung des Online-Fragebogens verwendet wird – „Limesurvey“³. Die Auswertung der Antwortbögen erfolgt für jede Hochschule gesondert. Die Ergebnisse selbst werden in tabellarischer Form für jede einzelne Hochschule und Studienrichtung dargestellt. Die Forschungsfrage wurde bewusst so formuliert, dass nur

³ Limesurvey ist eine freie open-source Software zu Erstellung von Online-Umfragen. Nähere Informationen sowie die Software selbst finden sich unter: <https://www.limesurvey.org/>

eine Bestandsaufnahme vorgenommen, gleichsam ein Ist-Zustand abgefragt wird. Es wurde also bewusst darauf verzichtet, zu fragen, ob die Thematisierung von Bullying an einer bestimmten Hochschule und Studienrichtung *ausreichend* war. Die Beantwortung der Forschungsfrage wird daher in jedem Fall eine rein deskriptive sein (müssen). Denn jede Form der qualitativen Bewertung setzt einen objektiven, klar umrissenen Maßstab voraus, der Auskunft darüber gibt, welche Inhalte in Lehrveranstaltungen zum Thema Bullying in der Schule zu thematisieren sind. Auf universitärer Ebene können Curricula als solche Maßstäbe fungieren, deren Legitimität sich zum einen daraus ergibt, dass ihr Erlass gesetzlich vorgeschrieben wird (vgl. UG §58 Abs. 1), zum anderen daraus, dass die Curricula von eigens zusammengesetzten curricularen Arbeitsgruppen erstellt werden, die sich hauptsächlich aus universitären Lehrpersonen speisen und damit hohe fachliche Expertise aufweisen. Da jedoch kein einziges der im Rahmen dieser Diplomarbeit analysierten Curricula explizit auf das Thema Bullying eingeht, können die Curricula nicht als Bewertungsmaßstab herangezogen werden, um zu beurteilen, ob in einer Lehrveranstaltung Bullying in ausreichendem Ausmaß thematisiert wurde. Selbst wenn ein solcher Maßstab verfügbar wäre, würde der alleinige Fokus auf die in einer Lehrveranstaltung thematisierten Inhalte noch wenig über die (Unterrichts)qualität aussagen. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in erster Linie als Bestandsaufnahme zu verstehen. Im Rahmen dieser Arbeit wird also auf eine Bewertung, ob Ausmaß und Qualität der Thematisierung von Bullying für jede Hochschule bzw. Lehrveranstaltung zufriedenstellend sind, verzichtet.

Die in Kapitel 3.5 in Tabellen dargestellten Ergebnisse der im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführten Studie sind daher als Antworten auf die o.g. Forschungsfrage zu verstehen.

Daran anschließend wird in Kapitel 4 ein Fazit dieser Ergebnisse dargelegt und ein Ausblick gegeben, in welcher Form weiterführende Untersuchungen an die vorliegende Untersuchung anknüpfen könnten. Das Ende der Diplomarbeit bildet Kapitel 5, welches die Limitierungen und Schwächen der im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführten Studie erörtert.

2. GRUNDLAGEN

2.1 BULLYING

2.1.1 BEGRIFFSGESCHICHTE

Im Geleitwort zu Herbert Scheithauers, Tobias Hayers und Franz Petermanns „Bullying unter Schülern“ (2003b) schreibt Peter Smith, dass man davon ausgehen kann, „dass es Bullying unter Schülern gibt, seit es Schulen gibt.“ Dies überrascht nicht, ruft man sich die eingangs erwähnte Charakterisierung von Bullying als Form von Aggression in Erinnerung, die sich häufig in stabilen sozialen Gruppen finden lässt. Dennoch ist die Bezeichnung für dieses bestimmte Phänomen, das wir heute unter dem Begriff Bullying kennen, erst in der zweiten Hälfte des 20. Jhdts. entstanden. An dieser Stelle sei erwähnt, dass das Verb „to bully“ bzw. das Substantiv „bully“ englischen Ursprungs sind. „Bully“ wird mit brutaler Kerl bzw. Tyrann übersetzt (vgl. Kolodej, 2018, S. 336).

Die ersten wissenschaftlichen Arbeiten jedoch, die sich dieser bestimmten Form der Aggression annahmen und dem Phänomen überhaupt erst einen Namen gegeben haben, haben nicht von Bullying, sondern von Mobbing gesprochen. „Mobbing“ wird als Fachterminus, der sich vom englischen Substantiv „mob“ (Horde, Pöbel) bzw. Verb „to mob“ (angreifen, anpöbeln) herleitet, vom Zoologen und Verhaltensforscher Konrad Lorenz 1963 eingeführt, um jenes Abwehrverhalten zu beschreiben, bei dem eine Gruppe unterlegener Tiere sich durch Zusammenrottung gegen einen ansonsten überlegenen Feind verteidigt. Der schwedische Schularzt Peter Heinemann nahm diesen Begriff des Mobbing 1972 auf, um Schülerverhalten zu erklären, bei dem eine Gruppe von Schülern einen anderen Schüler wiederholt belästigt (vgl. Wachs et al., 2016, S. 19f). Der schwedisch-norwegische Psychologe Dan Olweus, der ohne Zweifel als einer der Väter der Bullying-Forschung bezeichnet werden kann, die er mit seinen Arbeiten ab den 1970er-Jahren ins Leben ruft, verwendet zunächst ebenfalls den Begriff Mobbing. Später plädiert Olweus (1999a, S. 8ff) allerdings dafür, den Begriff Mobbing durch den Begriff Bullying zu ersetzen und führt dafür folgende Argumente gegen die Verwendung des Begriffes Mobbing an, die sich darauf beziehen, wie englische Muttersprachler den Begriff Mobbing verstehen bzw. missverstehen könnten: 1) „Mob“ bedeutet im Englischen eine relativ lose Gruppe von Menschen, die eher zufällig zusammengefunden haben, während Bullying in relativ stabilen sozialen Gruppen zu

beobachten ist. 2) Der Begriff „mob“ deutet eine aggressive oder panische Menge von Menschen an, die hochemotional und relativ irrational agiert. 3) „Mob“ suggeriert ebenfalls, dass sich die aufgebrachte Menge plötzlich und unvermittelt gegen eine Person richtet, die sich unbeliebt gemacht hat. Tatsächlich finden die Übergriffe aber in systematischer Weise (vgl. Smith & Sharp, 1994, S. 2) über einen längeren Zeitraum statt. 4) „Mobbing“ suggeriert, dass es sich hierbei um eine Situation „alle gegen einen“ handelt, während es nach Olweus überwiegend vorkommt, dass eher kleinere Gruppen oder gar nur eine einzelne angreifende Person auf ein Opfer losgehen. Diese Kritik hat starken Widerhall in Fachkreisen gefunden – in der Wissenschaft spricht man daher überwiegend von Bullying. Man darf jedoch nicht übersehen, dass der Begriff „Mobbing“, der durch mediale Berichterstattung in den 1980er- und 1990er-Jahren Eingang in die Alltagssprache einiger europäischer Länder gefunden hat, dort nach wie vor prädominant ist. In gewissen Kontexten mag es daher durchaus sinnvoll sein, nach wie vor von Mobbing anstatt Bullying zu sprechen – etwa bei der Befragung von Schulkindern oder in öffentlichen schulpolitischen Debatten (vgl. Wachs et al., 2016, S. 20-21). Festzuhalten ist, dass „Mobbing“ und „Bullying“ alltagssprachlich Synonyme darstellen, die, grob gesprochen, das selbe Phänomen bezeichnen, wenngleich der Begriff „Mobbing“, wie oben gezeigt, problematische Implikationen enthält.⁴ Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung „Bullying“ verwendet – für das entsprechende Verb jedoch „mobben“, da sich „to bully“ zwar u.a. mit „tyrannisieren“ oder „schikanieren“ übersetzen ließe, damit aber der tatsächliche Bedeutungsgehalt verloren ginge.

2.1.2 BEGRIFFSDEFINITION

Eine der ältesten Definitionen für Bullying (in diesem Fall noch als Mobbing bezeichnet) geht auf Olweus zurück und findet sich in seinem 1986 veröffentlichten und mittlerweile in viele Sprachen übersetzten Buch „Mobbning i skolan: vad vi vet och vad vi kan göra“. In der englischen Übersetzung lautet Olweus' Definition für Bullying wie folgt:

⁴ Scheithauer et al. (2003b, S. 20) weisen darauf hin, dass in Deutschland (ebenso in Österreich) es sich eingebürgert hat, „Mobbing“ im Bereich der Arbeitswelt von Erwachsenen zu verwenden. Eine scharfe Abgrenzung der beiden Begriffe ist allerdings nur schwer möglich, gibt es doch auch (populärwissenschaftliche) Fachliteratur zum Thema „Mobbing in der Schule“ (vgl. Gebauer, 2009; Jannan, 2015; Schüler 2012; Wachs et al., 2016).

„A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students [...]“ (Olweus, 1993, S. 9)

1999 erweitert und präzisiert Olweus diese Definition um folgende Aspekte:

“In order to use the term bullying, there should also be an imbalance in strength (an asymmetric power relationship); the student who is exposed to the negative actions has difficulty defending him-/herself and is somewhat helpless against the student or students who harass.“ (Olweus, 1999a, S. 11)

Obwohl es bis heute keine universelle Definition von Bullying gibt und Definitionen somit je nach Publikation und Studie leicht variieren können, lassen sich in o.g. Definition all jene wesentlichen Aspekte von Bullying finden, die gewissermaßen als Grundkonsens des heutigen wissenschaftlichen Diskurses zum Thema Bullying in der Schule bezeichnet werden können. Dazu zählen 1) die Charakterisierung von Bullying-Handlungen als aggressive Handlungen mit Schädigungsabsicht, 2) der zeitliche Wiederholungsaspekt, 3) ein Machtungleichgewicht zugunsten der angreifenden Person(en) sowie 4) eine damit einhergehende gefühlte oder tatsächliche Hilflosigkeit des bzw. der Opfer gegenüber diesen Übergriffen. Die überwiegende Mehrheit der wissenschaftlichen Publikationen bezieht sich explizit auf diese Definition von Olweus bzw. diese vier Aspekte von Bullying, die sie beinhaltet (vgl. Baumann, 2012, S. 11ff; Besag, 1989, S. 3f; Cowie & Jennifer, 2008, S. 1f; Jannan, 2015, S. 22; Salmivalli et al., 1996b, S. 1f; Scheithauer et al., 2003b, S. 17; Smith, 2014, S.14f; Vartia-Väänänen, 2003, S. 8ff; Wachs et al., 2016, S. 18f; Zins, Elias & Maher, 2007, S.11). Diese vier Bullying konstituierenden Merkmale werden im Folgenden näher erläutert:

1. *Aggressive Handlungen.* Einer weit verbreiteten und akzeptierten Definition (vgl. Krahe, 2014, S. 317) zufolge ist Aggression „[...] any form of behaviour directed toward the goal of harming or injuring another living being who is motivated to avoid such treatment.“ (Baron & Richardson, 1994, S. 7) Schmerzhaftes medizinische oder sexuelle Praktiken gelten damit ebenso wie Handlungen im Zuge von Spiel und Sport nicht als aggressive Handlungen, sofern die betreffende Person mit diesen an ihr vollzogenen Handlungen im weitesten Sinn einverstanden ist oder sie gar wünscht. Entscheidende Kriterien für Aggression sind Intentionalität, also die Zielgerichtetheit der Handlung, sowie Schädigungsabsicht (vgl. Scheithauer et al., 2003b, S. 18). Das Kriterium der Intentionalität schließt Unfälle und Missgeschicke aus und inkludiert Handlungen, die möglicherweise keinen Schaden verursacht haben, aber dennoch in schädigender Absicht getätigt worden sind. „Schaden“ meint in diesem Kontext jegliche Behandlung,

die von der Zielperson unerwünscht ist und schließt nicht nur körperlichen Schaden mit ein, sondern ebenso das Verletzen von Gefühlen, das Beschädigen sozialer Beziehungen oder das Zerstören von Habseligkeiten (vgl. Krahe, 2014, S. 317).

Begrifflich abzugrenzen ist Aggression von Gewalt. Die Definition des Begriffes Gewalt (engl. violence) betreffend muss berücksichtigt werden, dass man zwischen zwei inhaltlich sehr unterschiedlichen Definitionen differenzieren muss. Der engeren Definition gemäß ist Gewalt ein „Verhalten mit Schädigungsabsicht, bei dem schwere körperliche Schädigungen zugefügt oder angedroht werden.“ (Ebd.) Ähnlich definiert die APA (American Psychological Association) violence als „the expression of hostility and rage with the intent to injure or damage people or property through physical force.“ (VandenBos et al., 2015, S. 1139) Dieser in der Sozialpsychologie vorherrschende Gewaltbegriff (vgl. Allen & Anderson, 2017, S. 2) impliziert somit physischen Schaden der Zielperson oder zumindest dessen realistische Androhung, verursacht durch physische Mittel. Das bedeutet, dass der Begriff Gewalt unter den Begriff Aggression subsumiert wird, denn es lassen sich Beispiele für Handlungen finden, die aggressiv sind, aber die Zielperson physisch unversehrt lassen. Demgegenüber ist jede gewalttätige Handlung zugleich immer auch eine aggressive Handlung. Jüngere, inhaltlich breiter gelagerte Definitionen erweitern den Gewaltbegriff um verbale bzw. emotionale Komponenten, die darauf abzielen, das emotionale oder soziale Wohlbefinden zu schädigen (vgl. ebd, S. 3). Die WHO definiert violence wie folgt „The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation.“ (WHO, 2002, S.4) Diese Definition zeigt, dass Gewalt als Anwendung bzw. Androhung physischer Schädigung verstanden werden kann, die als Resultat nicht nur Schäden physischer, sondern beispielsweise auch psychischer Natur aufweisen kann. Auffällig ist, dass diese Definition die o.g. engeren Definitionen von Gewalt um einen weiteren Aspekt erweitert – um den der Macht (engl. power). Max Weber, einer der Gründerväter der Soziologie, dessen Definition von Macht als klassisch bezeichnet werden kann, definiert Macht wie folgt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber, 1972, S. 28) Die Ausübung von Macht, die eine Schädigung der Zielperson, sei sie physischer oder nicht-physischer Natur, zur Folge hat, ist also der WHO-Definition gemäß als Gewaltanwendung zu verstehen. Eine solche Machtausübung setzt ein Machtungleichgewicht voraus, d.h. angreifende

Personen sind, was die Machtposition und die Verteilung der relevanten Mittel betrifft, ihren Opfern gegenüber im Vorteil. Auch dieser breitere Gewaltbegriff kann unter den Begriff Aggression subsumiert werden, denn es lassen sich Beispiele für Handlungen finden, die aggressiv sind, aber nicht als Ausübung von Macht qualifizieren. Es lässt sich nicht entscheiden, welche der genannten Gewalt-Definitionen „besser“ ist. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die enge Definition von Gewalt verwendet – sie wird auch von Olweus empfohlen (vgl. Olweus, 2009, S. 248). Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Definitionen ist bei der Lektüre wissenschaftlicher Arbeiten zum Thema Bullying darauf zu achten, welche Definition explizit oder implizit zur Anwendung kommt, um Missverständnissen vorzubeugen. Für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten wäre es wünschenswert, explizit auf den zugrundeliegenden Gewaltbegriff hinzuweisen.

Wie bereits erläutert, ist Bullying durch vier Aspekte charakterisiert – wovon einer aggressive Handlungen mit Schädigungsabsicht betrifft. Berücksichtigt man auch die anderen drei Aspekte, so ist evident, dass Bullying-Handlungen unter den Überbegriff Aggression zu subsumieren sind, andererseits aber nur einen kleinen Teil des aggressiven Spektrums ausmachen können, da Bullying noch andere Kriterien neben der Schädigungsabsicht beinhaltet. Ganz analog zum Verhältnis Gewalt-Aggression lässt sich für Bullying sagen, dass jede Bullying-Handlung zugleich immer auch eine aggressive Handlung ist, aber nicht jede aggressive Handlung Bullying impliziert.

Das Verhältnis von Bullying und Gewalt ist etwas anders gelagert. Da es, wie erläutert, eine engere und eine breitere Definition von Gewalt gibt, muss auch das Verhältnis von Bullying zu Gewalt für beide Definitionen erläutert werden. Zunächst wird das Verhältnis zum engen Gewaltbegriff erläutert: Bullying und Gewalt sind Subkategorien von Aggression – allerdings nicht deckungsgleich. Es sei hier in aller Kürze erwähnt, dass Bullying-Handlungen zwar physischer Natur sein können, aber auch verbale Handlungen oder Angriffe auf soziale Beziehungen Bullying zugerechnet werden können.⁵ Physisches Bullying kann also u.U. durchaus in Form von Gewalt auftreten, es gibt allerdings auch Bullying, das ohne körperliche Schädigung des Opfers vonstatten geht (vgl. Olweus, 2009, S. 248f; Scheithauer et al., 2003b, S. 18f).

Das Verhältnis von Aggression, Gewalt und Bullying lässt sich graphisch sehr anschaulich in einem Venn-Diagramm darstellen:

⁵ Bullying-Handlungen werden genauer in Kapitel 2.1.3 erläutert.

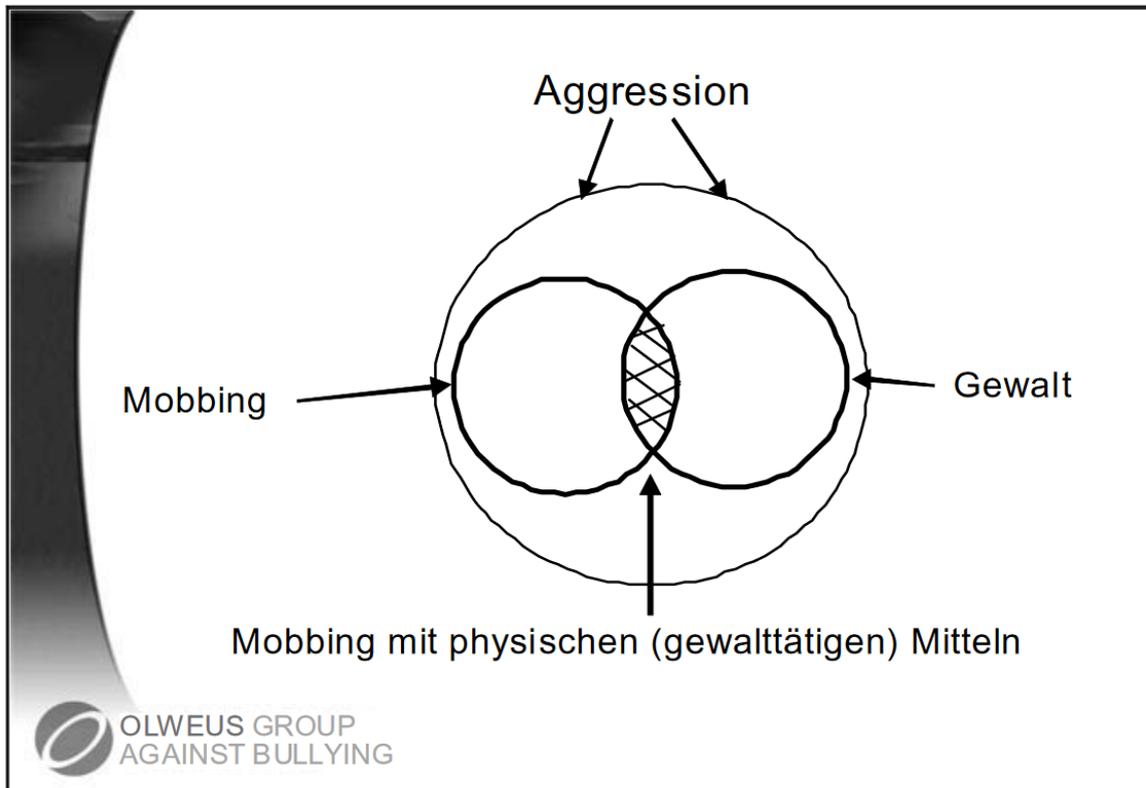


Abb. 1: Zusammenhang zwischen Aggression, Bullying (Mobbing) und Gewalt (eng gefasst) (Olweus, 2009, S. 249)

Legt man die breitere Definition von Gewalt zugrunde, welche Gewalt als Machtausübung versteht, die neben physischer Schädigung auch anderweitige Schädigungen wie beispielsweise psychische Schäden miteinbezieht, so sieht das Verhältnis von Bullying und Gewalt anders aus, denn nun kann Bullying vollständig unter den Gewaltbegriff subsumiert werden. Dass sie nicht deckungsgleich sind, liegt an der zusätzlichen Bedingung der zeitlichen Wiederholung, die für Bullying vorliegt, nicht aber für Gewalt. Auch dieses Verhältnis von Aggression, Gewalt und Bullying lässt sich graphisch darstellen:

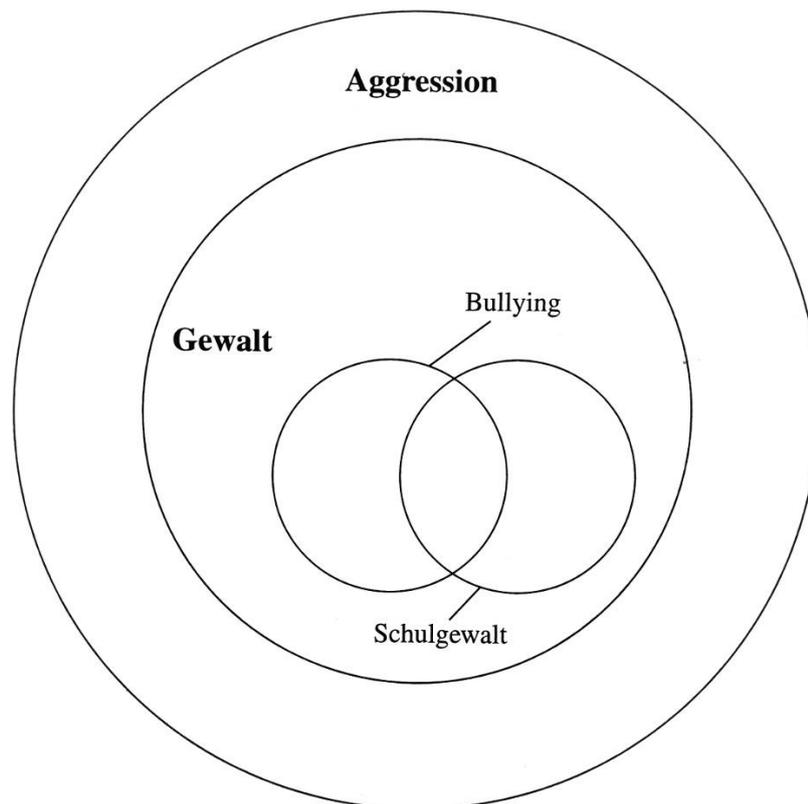


Abb. 2: Zusammenhang zwischen Aggression, Bullying und Gewalt (breit gefasst) (Scheithauer et. al., 2003b, S. 19)

2. Zeitliche Wiederholung über längeren Zeitraum. Ein Wesensmerkmal von Bullying ist das wiederholte Auftreten der aggressiven Handlungen in einem bestimmten Zeitraum. Objektive Grenzwerte, die festlegen, ab wie vielen Handlungen pro Zeiteinheit man von Bullying sprechen kann, gibt es nicht. Fest steht, dass man eine einmalige aggressive Handlung, die mit einem Machtungleichgewicht und einer gewissen Hilflosigkeit des Opfers gegen diese Handlung einhergeht, eher nicht als Bullying bezeichnen würde. Nach Heinz Leymann, einem anderen Pionier der Bullyingforschung (im Bereich der Arbeitswelt von Erwachsenen), ist Bullying „ein zermürender Handlungsablauf“⁶, d.h. einzelne Handlungen werden erst zu Bullying, wenn sie in systematischer Weise geschehen (Leymann, 1993, S.21).

Was die zeitliche Dauer von Bullying betrifft, so lässt sich die untere Grenze mit einigen Tagen bis Wochen angeben. Bullying kann jedoch schlimmstenfalls auch jahrelang andauern (vgl. Wachs et al., 2016, S. 18).

⁶ Hervorhebung im Original

3. *Machtungleichgewicht*. Damit ist ein asymmetrisches Machtverhältnis zugunsten der Bullies gemeint. Ob dieses Verhältnis objektiv besteht oder nur subjektiv empfunden wird, ist hierbei unerheblich (vgl. ebd., S. 19). Ein solches Ungleichgewicht kann in körperlicher Überlegenheit aufseiten der Bullies gründen. Aber auch Unterschiede hinsichtlich sozialer Kompetenz oder Ressourcen wie etwa Beliebtheit in der Gruppe können ein solches Machtungleichgewicht unter Schulkindern entstehen lassen. Soziale Kompetenz – eine an sich positiv besetzte Fertigkeit –, lässt sich durch Bullies im Sinne eines Machiavellismus⁷ durchaus auch für negative Zwecke einsetzen, wie etwa die verdeckte Manipulation sozialer Beziehungen des Opfers (vgl. ebd.). Klar abgrenzen muss man Bullying von Konflikten, in denen sich etwa gleich starke Parteien gegenüberstehen und keine der anderen hilflos ausgeliefert ist (vgl. Olweus, 1993, S. 10).

Zu bedenken ist, dass Bullying nicht nur unter Schulkindern auftreten kann, sondern auch zwischen Lehrpersonen und Schulkindern. Anekdotische Erzählungen, in denen Lehrpersonen von Schulkindern derart gequält werden, dass diese die Schule oder gar den Beruf wechseln, gibt es zuhauf. Wenn die Angriffe über einen längeren Zeitraum geschehen und die Lehrperson sich diesen hilflos ausgesetzt sieht, kann man zweifelsohne von Bullying sprechen.⁸ Wenngleich wenig erforscht, so gibt es doch empirische Befunde, die belegen, dass Bullying von Lehrpersonen durch Schulkinder vorkommt (vgl. Bründel & Michels, 2012, S. 58; Jäger, 2012, S. 29; Hayer et al., 2005; Varbelow, 2003). Häufiger werden Lehrpersonen jedoch durch Kollegen bzw. Schulleitung gemobbt (Jäger, 2012, S. 29). Anders sieht es aus, betrachtet man Cyberbullying⁹ isoliert: Hier sind es überwiegend Schulkinder, die Lehrpersonen mobben (vgl. GEW, 2007, S. 8). Dieser Befund ist nicht überraschend, können doch über die (vermeintliche) Anonymität, die das Internet bietet, das

⁷ Unter Machiavellismus versteht man ein Persönlichkeitsmerkmal, bei dem andere Menschen hauptsächlich als manipulierbare Objekte verstanden werden, die es zu manipulieren und täuschen gilt, um die eigenen Ziele durchzusetzen (vgl. VandenBos et al., 2015, S. 615). Dabei zeigen Menschen mit diesem Persönlichkeitsmerkmal geringe affektive Anteilnahme hinsichtlich zwischenmenschlicher Beziehungen, geringe Rücksicht hinsichtlich konventioneller moralischer Gebote und auch geringes ideologisches Commitment (vgl. Christie, 1970, S. 4f). Zusätzlich werden andere Menschen als nicht vertrauenswürdig (untrustworthy) eingeschätzt (vgl. Geis & Levy, 1970, S.233).

⁸ Dies mag auf den ersten Blick überraschend scheinen, verknüpft man doch mit der Rolle der Lehrperson die einer Autoritätsperson. Kindler und Pötter (2015, S. 53ff) erläutern, dass als "schwach" geltende Lehrpersonen schnell das Ziel von Attacken vonseiten der Schulkinder werden können. Schwäche meint hier fehlendes Durchsetzungsvermögen bzw. mangelnde Führungsqualität. Scham der betroffenen Lehrperson und dadurch verursachtes Schweigen über die Vorfälle, ebenso wie Desinteresse vonseiten der Kollegenschaft bzw. Schulleitung können dann dazu führen, dass den Angriffen kein Einhalt geboten wird, die aggressiven Handlungen zur Norm werden und somit regelmäßig wiederholt werden – eine Bullying-Situation entsteht.

⁹ Cyberbullying wird in Kapitel 2.1.2.1 näher erläutert.

„natürliche“ Machtgefälle zwischen Lehrperson und Schulkindern überwunden und damit eventuell mit den Angriffen ansonsten verbundene Konsequenzen verhindert werden. Genau dieses Machtgefälle begünstigt freilich den umgekehrten Fall von Bullying gegen Schulkinder durch Lehrpersonen. Wenngleich diese Form von Bullying eher selten anzutreffen ist (vgl. Olweus, 1999b, S. 41ff), so sind die Folgen hier besonders weitreichend. Zum einen gibt es in der direkten Konfrontation für Schulkinder so gut wie keine Möglichkeit, sich gegen Lehrpersonen zu wehren, die neben einem Entwicklungs- und Erfahrungsvorsprung auch über Bewertungs- und Belohnungsmacht verfügen (vgl. Wachs et al., 2016, S.96; Krumm, 1999), zum anderen fungieren die mobbenden Lehrpersonen gleichsam als Multiplikatoren. D.h. sie senden in ihrer Vorbildrolle das Signal, dass Aggression bzw. Gewalt ein probates Mittel der Konfliktlösung sind und tragen so dazu bei, dass dieses Verhalten auch von den beobachtenden Schulkindern übernommen wird (vgl. Melzer et al., 2011, S.148ff). Gleichzeitig wird durch diese Normalisierung von aggressiven Verhaltensweisen signalisiert, dass Bullying an dieser Schule geduldet wird oder zumindest ein Kavaliersdelikt darstellt.

4. *Hilflosigkeit*. Mit Hilflosigkeit ist einerseits das Unvermögen gemeint, sich aus eigener Kraft gegen die aggressiven Handlungen effektiv zur Wehr setzen und sie dadurch beenden zu können. Da ein Machtungleichgewicht herrscht, kann das Opfer die aggressiven Handlungen gerade nicht unterbinden. Andererseits meint Hilflosigkeit das Unvermögen, der Bullying-Situation zu entfliehen. Wie eingangs erwähnt, entsteht Bullying in relativ stabilen sozialen Gruppen. Weder von der Schulklasse, noch vom Arbeitsplatz kann man sich ohne negative Konsequenzen über längere Zeit fernhalten. Gerade dieser Umstand ermöglicht regelmäßige Angriffe.

Diese Hilflosigkeit muss ihre Ursache nicht unbedingt in der Passivität der Opfer haben. Es gibt empirische Befunde, die zeigen, dass es kontraproduktiv sein kann, sich zu wehren, indem man „zurückschlägt“ (vgl. Smith, 2014, S. 143). Kochenderfer & Ladd (1997) bringen in einer Studie unter 5- und 6-jährigen Kindern „fighting back“ als Antwort auf Aggression in Verbindung mit fortgesetzter Viktimisierung, d.h. sich zu wehren kann dazu beitragen, den eigenen Opfer-Status zu verfestigen. Dieser Schluss wird durch eine Studie von Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz (1996b, S. 104f) unter 12- bis 13-

jährigen Schulkindern gestützt: „Counteraggression“, also Gegenwehr, wurde als die am intensivsten Bullying provozierende Reaktion auf Angriffe ausgewiesen.¹⁰

Anzumerken ist, dass diese Hilflosigkeit nicht objektiv gegeben ist – zahlreiche Studien zur Effektivität von Anti-Bullying-Programmen, auf die in Kapitel 2.1.11 noch genauer eingegangen wird, zeigen klar, dass man Bullying effektiv bekämpfen kann. Werden allerdings keine professionellen präventiven bzw. intervenierenden Maßnahmen ergriffen, kann es für das Opfer sehr schwierig bis unmöglich sein, Bullying aus eigener Kraft zu beenden.

Dass die Art und Weise, wie Bullying definiert wird, nicht unerheblich ist und weitreichende Konsequenzen haben kann, lässt sich an einer anderslautenden Definitionen wie etwa jener der US-amerikanische Bundesbehörde CDC (Centers for Disease Control and Prevention) zeigen, die Bullying unter Jugendlichen auf ihrer Homepage folgendermaßen definiert:

„Bullying is a form of youth violence. CDC defines bullying as any unwanted aggressive behavior(s) by another youth or group of youths, who are not siblings or current dating partners, that involves an observed or perceived power imbalance and is repeated multiple times or is highly likely to be repeated. Bullying may inflict harm or distress on the targeted youth including physical, psychological, social, or educational harm.“ (CDC, o.J.)

Während hier der Schädigungsaspekt ebenso deutlich benannt wird wie das Machtungleichgewicht, zeigen sich nicht unbedeutende Abweichungen hinsichtlich des Wiederholungsaspektes. Statt Bullying ausschließlich dann zu konstatieren, wenn die Handlungen in einem bestimmten Zeitraum (den man üblicherweise mit zumindest einigen Wochen bis Monaten angibt) wiederholt auftreten, gilt hier schon die antizipierte Möglichkeit einer Wiederholung als Kriterium für Bullying. Solche Unterschiede in der Definition von Bullying sind insofern problematisch, da sie zu einem Teil dafür verantwortlich gemacht werden, dass etwa unterschiedliche Studien zum Thema Bullying-Prävalenz zu teils stark unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Smith (vgl. 2019, S.22f) führt hierfür beispielhaft die Ergebnisse der TellUs4-Studie (vgl. Chamberlain et al., 2010, S. 36ff) aus 2009 in England an: 48% der befragten Schulkinder (6., 8. und 10. Schulstufe) gaben an, *irgendwann einmal* im Laufe ihrer

¹⁰ Smith (2019, S. 54f) weist darauf hin, dass Zurückschlagen gefährlich sein und die Bullying-Situation verschlimmern kann. Er erwähnt allerdings auch Gespräche mit einigen früheren Bullying-Opfern, die ihre Bullying-Situation durch Zurückschlagen erfolgreich beenden konnten.

Schullaufbahn gemobbt worden zu sein. Durch die Einschränkung, wer *innerhalb der letzten 4 Wochen* Bullying-Erfahrungen gemacht hat, sank dieser Wert auf 9%.¹¹ Der abgefragte Zeitraum (ebenso die Häufigkeit) hat also großen Einfluss auf die ermittelte Prävalenzrate. Wie eklatant der Unterschied zwischen verschiedenen Studienergebnissen sein kann, zeigt Smith (vgl. 2019, S.25) am Beispiel der EU Kids Online Studie aus 2010 und der HBSC 2009/2010 anhand der Ergebnisse für Schweden. Während die EU Kids Online Studie Schweden hinsichtlich der Bullying-Viktimisierungsrate an vierthöchster Stelle von 25 Ländern verortet (vgl. Livingstone et al., 2011, S.25), findet man Schweden in der Rangliste der HBSC-Studie an der drittletzten Stelle von 38 Ländern (vgl. Molcho, 2012, S. 193f). Eine unbefriedigende Diskrepanz, die sich zum Teil durch unterschiedliche Definitionen von Bullying erklären lässt. Beide Studien erheben ihre Daten mittels schriftlicher Befragung durch einen Fragebogen. Der Fragebogen der EU Kids Online Studie gibt folgende Definition von Bullying in Form einer exemplarischen Auflistung (EU Kids Online Study, 2010, S. 9):

„PLEASE READ: Sometimes children or teenagers say or do hurtful or nasty things to someone and this can often be quite a few times on different days over a period of time, for example. This can include: teasing someone in a way this person does not like

¹¹ Diese Angaben von Smith decken sich nicht mit den Werten des TellUs4 National Report. In diesem wird die Viktimisierungsprävalenz in der Schule für den Zeitraum von mehr als einem Jahr mit 48% angegeben. Für die Einschränkung des Zeitraumes auf die letzten 6 Monate sinkt die Prävalenz auf 9%, um für den weiter eingeschränkten Zeitraum auf die letzten 4 Wochen auf 18% anzusteigen (vgl. Chamberlain et al., 2010, S. 37). Die Diskrepanz zwischen den Angaben könnte von der Heranziehung unterschiedlichen Datenmaterials herrühren. Möglicherweise beziehen sich die Prävalenzraten, die Smith heranzieht, auf andere Häufigkeitsangaben als die Prävalenzraten, die im National Report zu lesen sind. Es ist leider nicht möglich, die Ursache für die Diskrepanz genau zu ermitteln, da es nicht möglich ist, an statistische (Roh)daten dieser Studie zu gelangen (auch der National Report war nur über Umwege erhältlich). Am naheliegendsten ist jedoch ein Fehler bei der Datenpräsentation durch die Autoren des Reports. Denn dass die berichteten Viktimisierungsprävalenzen lt. TellUs4-Report für den Zeitraum der letzten 4 Wochen überraschenderweise wieder ansteigen (auf 18% im Vergl. zu 9% für den Zeitraum der letzten 6 Monate), lässt sich nur wenig plausibel als Artefakt in Form einer Fehlinterpretation der Frage 19b (vgl. ebd., S. 108) des zugrundeliegenden Fragebogens erklären. Diese Frage nach den Viktimisierungsprävalenzen lautet: “Have you been bullied at school?” Es sollen alle Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden, die zutreffend sind: O) I was bullied more than 1 year ago, O) In the last year, O) In the last six months, O) In the last four weeks. Zumindest für die letzten drei Antwortmöglichkeiten ist es logisch zwingend notwendig, dass die Prävalenz mit sich verringerndem Zeitintervall gleich bleibt oder sinkt. Bei über 250.000 teilnehmenden Schulkindern kann argumentiert werden, dass die überwiegende Mehrheit die Frage korrekt verstanden und beantwortet hat und ein Artefakt ist aus diesem Grund ausgeschlossen werden kann. Am naheliegendsten ist daher eine Vertauschung der Ergebnisse für die letzten 4 Wochen und die letzten 6 Monate. Vertauscht man diese beiden Ergebnissen, sind die Prävalenzraten mit geringer werdenden Zeitintervallen monoton fallend, was man auch erwarten würde. Für den Fall, dass keine Vertauschung vorliegt, ist die naheliegendste Erklärung, dass die Frage tatsächlich von vielen Befragten ungünstig interpretiert wurde: Bullying-Vorfälle, die erst kurze Zeit zurückliegen (<4 Wochen), und in der Erinnerung daher u.U. stärker präsent sind als länger in der Vergangenheit liegende Vorfälle, könnten dazu geführt haben, dass ausschließlich die 4-Wochen-Option angekreuzt wurde, obwohl in solchen Fällen eigentlich alle Antwortoptionen anzukreuzen gewesen wären. Was sich in jedem Fall zeigt, ist, dass die Angabe des Zeitraumes deutlichen Einfluss auf die Prävalenzraten nimmt.

hitting, kicking or pushing someone around
leaving someone out of things

When people are hurtful or nasty to someone in this way, it can happen:

- face to face (in person)
- by mobile phones (texts, calls, video clips)
- on the internet (e-mail, instant messaging, social networking, chatrooms)⁴

Alle dieser Definition nachstehenden Fragen des EU Kids Online-Fragebogens zur Häufigkeit von Bullying-Vorkommnissen beziehen sich auf den Zeitraum der letzten 12 Monate. Demgegenüber gibt die HBSC-Studie (Currie et al., 2010, S. 54) folgende Definition, die dem weitverbreiteten Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ) entnommen ist (vgl. Olweus, 1996, S. 2):

„Here are some questions about bullying. We say a student is BEING BULLIED when another student, or a group of students, say or do nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a way he or she does not like or when he or she is deliberately left out of things. But it is NOT BULLYING when two students of about the same strength or power argue or fight. It is also not bullying when a student is teased in a friendly and playful way.“

Die Fragen zur Häufigkeit von Bullying-Vorkommnissen beziehen sich auf den Zeitraum „in the past couple of months“ (Currie et al., 2010, S. 54), also von „den letzten paar Monaten“¹². Die Gegenüberstellung der beiden Fragebögen zeigt also zum einen, dass die gewählten Zeiträume stark differieren, zum anderen, dass die gegebenen Definitionen sich stark unterscheiden. Besonders hervorzuheben ist die explizite Nennung von Bullying via moderner Medien (aka Cyberbullying) in der EU Kids Online Studie. Cyberbullying wird von der HBSC-Studie zwar nicht ausgeschlossen, aber auch nicht explizit erwähnt. Solcherlei Unterschiede lassen es plausibel erscheinen, sie zumindest zu einem Teil für die großen Unterschiede in den Ergebnissen der beiden Studien verantwortlich zu machen. Was sich aus dieser Gegenüberstellung lernen lässt, ist, beim Vergleich verschiedener Studien zum Thema Bullying in der Schule große Vorsicht walten zu lassen und im Zweifelsfall die den Fragebögen zugrundeliegende Definitionen von Bullying genau zu untersuchen. Der Vergleich gleicher Studien zu

¹² Die Übersetzung ist der österr. Präsentation der HBSC-Ergebnisse durch das Bundesministerium für Gesundheit entnommen (Ramelow et al., 2011, S. 48). Es sind also nicht „die letzten beiden“, sondern „die letzten paar Monate“ gemeint.

unterschiedlichen Zeitpunkten – so erscheint die HBSC-Studie etwa alle 4 Jahre – kann helfen, dieses Problem zu umgehen.

2.1.2.1 CYBERBULLYING

Eine Sonderstellung nimmt das sog. Cyberbullying ein, da es einige Wesensmerkmale besitzt, die es von „herkömmlichem Bullying“ – in diesem Kontext u.a. als *traditional bullying* (engl.) (Smith, 2019, S. 14), *traditionelles Bullying* (Wachs et al., 2016, S. 82), *Offline-Bullying* (Kolodej, 2017, S. 429) oder auch *reales Bullying* (ebd., S. 430) bezeichnet –, unterscheiden. Eine weit verbreitete Definition von Cyberbullying lautet:

An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself. (Smith et al., 2008, S. 376)

Cyberbullying liegt also dann vor, wenn Bullying mittels elektronischer Medien, d.h. über soziale Netzwerke im Internet, via Smartphone o.ä. vollzogen wird. Man findet in o.g. Definition drei der vier Wesensmerkmale von traditionellem Bullying: 1) aggressive Handlungen mit Schädigungsabsicht, 2) Wiederholungsaspekt und 3) Hilflosigkeit. Das Kriterium des Machtungleichgewichts wurde in diese Definition nicht aufgenommen, da übliche Dimensionen des Machtungleichgewichtes bei traditionellem Bullying, wie etwa physische Überlegenheit, sozialer Status innerhalb der Gruppe oder auch schlicht numerische Überlegenheit, bei Cyberbullying nur eine untergeordnete Rolle spielen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Angriffe in anonymer Form erfolgen – wobei gerade Anonymität ein gewisses Machtungleichgewicht markieren könnte, bei dem der Bully zwar das Opfer kennt, aber nicht umgekehrt (vgl. Smith, 2019, S.16).

Damit ist auch ein wesentlicher Aspekt von Cyberbullying angesprochen: mögliche Anonymität als Katalysator für eine Form von indirektem Bullying par excellence, gegen die sich das Opfer nur schwer zu Wehr setzen kann, da es den Angreifer nicht identifizieren kann. Smith (vgl. ebd., S. 15) verweist in diesem Zusammenhang auf eine – zum jetzigen Zeitpunkt noch wenig durch empirische Befunde gestützte – Theorie der „revenge of the nerd“, die Cyberbullying als Möglichkeit zum Gegenschlag für schwächere, eventuell selbst gemobbte, Schulkinder, versteht. Gerade die Einebnung des ansonsten bestehenden Machtungleichgewichtes und die vermeintliche Anonymität

würden es dieser Gruppe an Schulkindern ermöglichen, selbst (Cyber)Bullying-Handlungen zu setzen.

Ein weiteres Problem, das mit der Anonymität von Cyberbullying einhergehen kann, ist ein Enthemmungseffekt, der die Feindseligkeit der Attacken und die Wahl der Worte noch einmal potenzieren kann, da zum einen die soziale Umgebung als Kontrollinstanz wegfällt und es zum anderen für den Bully kein unmittelbares emotionales Feedback gibt. Das Leiden des Opfers ist nicht wahrnehmbar und somit wird das Empfinden von Reue oder Mitleid erschwert (vgl. Alsaker, 2012, S.38; Wachs et al., 2016, S.82).

Hinsichtlich des Wiederholungsaspektes in Bezug auf Cyberbullying gibt es zu bedenken, dass möglicherweise schon eine einzelne Cyberbullying-Handlung ausreichen könnte, um das Wiederholungskriterium zu erfüllen. Werden nämlich etwa verletzende oder demütigende Postings in sozialen Netzwerken geteilt, so werden diese von einem großen Kreis von Nutzern gesehen und eventuell auch geteilt. Eine einzelne Cyberbullying-Handlung kann so im Grunde durch jeden Nutzer immer wieder „wiederholt“ werden (vgl. Smith, 2014, S.19). In diesem Zusammenhang sei der in Österreich als „Cybermobbing-Paragraph“¹³ bekannte §107c StGB genannt. Dieser Paragraph setzt u.a. Ehrverletzungen via Telekommunikationssystemen unter Strafe, sofern eine „größere Zahl von Menschen“ damit über „eine längere Zeit“ erreicht werden. Für eine Verurteilung ist mitunter schon eine einmalige Handlung der Bullies hinreichend (vgl. Kolodej, 2018, S. 173).

Cyberbullying unterscheidet sich von traditionellem Bullying auch durch den Verlust sämtlicher Rückzugsgebiete. Während traditionelles Bullying üblicherweise an bestimmte Orte oder auch Tageszeiten gebunden ist – etwa die Schulklasse am Vormittag –, kann Cyberbullying zu jeder Zeit und an jedem Ort stattfinden. Dadurch verliert das Opfer jegliche Möglichkeit, sich zurückzuziehen und von den Angriffen zu erholen (vgl. Wachs et al., 2016, S. 82f; Smith, 2019, S. 15).

Erschwerend kommt hinzu, dass Cyberbullying, Schulkinder betreffend, in einem virtuellen Raum auftritt, der weitgehend frei von elterlicher Kontrolle ist. Wenn nun aber die betroffenen Opfer befürchten, im Falle eines Bekanntwerdens ihres Smartphones entledigt werden, kann dies dazu führen, dass Cyberbullying Eltern oder Lehrpersonen sehr später oder gar nicht bekannt wird (vgl. Wachs et al., 2016, S. 83).

¹³ Tatsächlich heißt der Paragraph „§ 107c StGB Fortgesetzte Belästigung im Wege einer Telekommunikation oder eines Computersystems“.

2.1.3 FORMEN VON BULLYING

Eine weit verbreitete Einteilung unterscheidet grundsätzlich drei Formen von Aggression bzw. Bullying (vgl. Björkqvist, 1994, S. 183; Kolodej, 2018, S. 336f; Schäfer, 2007, S. 360; Scheithauer et al., 2003b, S. 31; Smith, 2019, S. 6f):¹⁴

1. *Physisches Bullying*. Dazu zählen alle Handlungen, die darauf abzielen, einer Person körperlich zu schaden, bzw. aggressive Handlungen, die im weitesten Sinn Körperkontakt implizieren. Das kann durch Schlagen, Treten, Schubsen, Anspucken, etc. geschehen. Außerdem fallen Angriffe auf persönliches Eigentum unter physisches Bullying, wozu auch das Verstecken von Habseligkeiten zu zählen ist.

2. *Verbales Bullying*. Hierzu zählen alle im weitesten Sinn kommunikativen Handlungen, die geeignet sind, eine Person zu verletzen oder zu demütigen. Augenscheinlich zählen hierzu alle verbalen Injurien. Aber auch non-verbale Gesten können, wenn sie in aggressiver Absicht geschehen, das Wohlbefinden einer Person stark beeinträchtigen. Dies gilt nicht nur für eindeutig obszöne bzw. feindselige Gesten. Selbst subtile, für sich genommen völlig harmlose Gesten, können, wenn Sie wiederholt und in aggressiver Absicht gegen eine Person getätigt werden, psychisch verletzend wirken (vgl. Alsaker, 2012, S. 31f).

3. *Relationales Bullying*. Diese Form des Bullying wird auch als „soziales Bullying“ bzw. „indirektes Bullying“ bezeichnet. Damit sind Angriffe auf soziale Beziehungen des Opfers gemeint, wie etwa Hinausekeln, Zurückweisen, aus Gruppen Ausschließen, aber auch das gezielte Verbreiten von Gerüchten, um etwa Freundschaften des Opfers zu torpedieren.

Eine andere Möglichkeit, Formen von Bullying zu charakterisieren, findet sich bei Leymann. Nach eingehender Analyse von Interviews mit Bullying-Opfern wurden 45 spezifische Handlungen gefunden, die in 5 Gruppen kategorisiert wurden: 1) Angriffe

¹⁴ Rigby (2002, S. 37) führt neben physischem, verbalem und indirektem Bullying auch noch gestisches (im Original: „gesturally“) Bullying an, das aus an sich völlig harmlos wirkenden Gesten bestehen kann, wie etwa dem Anstarren des Opfers. Alle genannten Einteilungen von Bullying-Formen sind letztlich arbiträr und so ist es vom Kontext abhängig, ob diese oder jene Einteilung zur Anwendung kommt. Es sei angemerkt, dass man Gesten und non-verbale Handlungen durchaus auch in der Kategorie verbalen, also letztlich kommunikativen, Bullings verorten kann – Paul Watzlawicks wohlbekanntes Axiom, dass man nicht nicht kommunizieren kann, d.h. dass jeder Handlung oder Inaktivität ein kommunikativer Inhalt anhaftet, lässt dies plausibel erscheinen (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967, S. 48f).

auf die Möglichkeit, sich mitzuteilen, 2) Angriffe auf die sozialen Beziehungen, 3) Angriffe auf das soziale Ansehen, 4) Angriffe auf die Qualität der Berufs- und Lebenssituation, 5) Angriffe auf die Gesundheit (vgl. Leymann, 1993, S. 22ff). Diese Kategorisierung, die im Bereich Bullying unter Erwachsenen bzw. am Arbeitsplatz häufige Anwendung findet (vgl. Kolodej, 2018, S. 47ff), wurde von Chavanne et al. (2018, S. 22) leicht modifiziert, um Bullying-Handlungen in der Schule in ähnlicher Weise einteilen zu können. Um einen Begriff davon zu bekommen, welche Handlungen häufig angetroffen werden können, wird die Auflistung im Folgenden komplett wiedergegeben:

- **Angriffe auf die Möglichkeit, sich zu äußern – die Person wird:**
 - häufig unterbrochen
 - angeschrien oder laut beschimpft
 - ständig kritisiert
 - über Telefon/digitale Medien belästigt
 - bedroht
- **Angriffe auf die sozialen Beziehungen – die Person wird:**
 - nicht mehr in Gespräche einbezogen
 - von Freundinnen und Freunden oder Mitschülerinnen und Mitschülern nicht mehr angesprochen
 - aus Gruppen ausgeschlossen (online oder Präsenz)
 - nicht eingeladen
 - wie Luft behandelt
 - abwertend behandelt (Blicke/Gesten/Andeutungen)
- **Angriffe auf das soziale Ansehen – die Person wird:**
 - schlecht gemacht
 - bloßgestellt (vor anderen)
 - Opfer von Gerüchten und/oder Lügen
 - lächerlich gemacht
 - verdächtigt, psychisch krank zu sein
 - abwertend imitiert (Gang, Stimme oder Gestik)
 - bewusst falsch informiert
 - lächerlich gemacht (Angriffe auf Nationalität, Herkunft, Privatleben, körperliche Eigenschaften, Religion etc.)
 - (öffentlich) beleidigt und gedemütigt (Spitznamen)
- **Angriffe auf die Qualität der Lernumgebung – die Person wird:**
 - bei Gruppenarbeiten ausgeschlossen
 - mit sinnlosen oder überfordernden Aufgaben bedacht
 - mit Aufgaben von der Gruppe überfrachtet
 - gezwungen, für andere Gruppenmitglieder Aufgaben/Aufträge zu erledigen
- **Körperliche Gewalt – die Person wird:**
 - körperlich bedroht
 - geschlagen, gestoßen, getreten etc.
- **Verursachen von materiellem Schaden – die Person wird:**
 - materiell geschädigt (Bücher, Stifte, Kleidung etc.)
 - durch Verstecken von Eigentum geschädigt oder am Arbeiten gehindert

Diese Auflistung ist selbstverständlich nicht exhaustiv, gibt aber zum einen einen Eindruck davon, wie sich Bullying in der Schule manifestieren kann, zum anderen hilft die Kategorisierung bei der Differenzierung der verschiedenen Handlungen. Es zeigt

sich, dass man alle aufgelisteten Handlungen zumindest einer der drei o.g. Formen von Bullying (physisch, verbal, relational) zuweisen kann.

Eine andere Art der Einteilung, die man häufig antrifft, ist jene, Bullying in *direktes* und *indirektes* Bullying einzuteilen (vgl. Alsaker, 2012, S.25ff; Björkqvist et al., 1992; Olweus, 1993, S. 10; Scheithauer et al., 2003b, S. 28f; Wachs et al., 2016, S. 28). Direktes Bullying findet dann statt, wenn es eine Konfrontation zwischen Bully und Opfer gibt, d.h. wenn für das Opfer klar ersichtlich ist, von wem und wie es angegriffen wird. Direkte Bullying-Handlungen sind daher auch für Außenstehende leicht als aggressive Handlungen zu erkennen. Anders bei indirektem Bullying, das im Gegensatz dadurch charakterisiert ist, dass eine direkte Konfrontation fehlt. Dies macht es für das Opfer und auch beobachtende Personen schwierig, die angreifende(n) Person(en) auszumachen. Zu direkten Bullying-Handlungen lassen sich alle Formen körperlicher Aggression, Drohungen, beleidigende Gesten, u.ä. zählen; zu indirekten Bullying-Handlungen zählen solche, die absichtlich zweideutig gehalten werden, Gerüchte, Ignorieren, geheime Manipulation von Gegenständen u.ä. Indirekte Aggression ist zudem häufig derart gestaltet, dass es den Anschein hat, dass die Handlung ohne negative Intention getätigt wurde. Der Vorteil einer solchen indirekten Herangehensweise aus Perspektive der Bullies ist das Verhindern von Gegenwehr und negativen Konsequenzen durch Autoritätspersonen (vgl. Björkqvist et al., 1992, S118). Besondere Beachtung sollte man der eventuell Missverständnisse erzeugenden Verwendung der Bezeichnung *indirektes Bullying* schenken, wenn man damit *relationales Bullying* meint. Relationales Bullying kann nämlich sowohl auf direkte Art, also konfrontativ, als auch indirekt, also nicht-konfrontativ, erfolgen. Schäfer (vgl. 2007, S. 360) exemplifiziert dies anhand eines Beispiels für relationales Bullying, das direkt abläuft („Du darfst nicht mitspielen, du gehörst nicht zu uns!“) und eines Beispiels für relationales Bullying, das indirekt abläuft („Wenn du mit mir spielen willst, darfst du mit X nicht spielen“). Es empfiehlt sich daher, relationales (soziales) Bullying nicht als indirektes Bullying zu bezeichnen, auch wenn in einigen älteren Publikationen diese Bezeichnungen zu finden ist (vgl. Björkqvist, 1994, S. 182).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Bullying-Handlungen zu klassifizieren. Für welches Klassifikationssystem man sich entscheidet, hängt weniger von der Frage ab, welches grundsätzlich besser als das andere ist, sondern vom jeweiligen Kontext. Möchte man einen guten Überblick erhalten

über gängige Bullying-Handlungen, so mag es eher ratsam sein, Bullying in physisches, verbales und relationales Bullying einzuteilen und Beispiele dafür zu geben bzw. möglichst taxative Auflistungen zu konsultieren. Möchte man den Fokus beispielsweise eher auf das Zusammenwirken von Bullies und Opfer richten, so mag die Einteilung in direktes und indirektes Bullying hilfreich sein.

2.1.4 ABGRENZUNG VON BULLYING ZU ANDEREN VERHALTENSWEISEN

Für Autoritätspersonen, seien es Lehrpersonen oder Elternteile, ist es nicht immer einfach, Bullying als solches zu erkennen.¹⁵ Erschwerend kommt hinzu, dass sich im (schulischen) Alltag einige Verhaltensweisen finden lassen, die prima facie auf Bullying schließen lassen können, tatsächlich jedoch die Kriterien für Bullying nicht erfüllen und eventuell sogar völlig harmlos sind. Um als Autoritätsperson angemessen reagieren und Überreaktionen vermeiden zu können, ist es notwendig, die beobachteten Handlungen genau einordnen zu können. Im Folgenden werden daher einige gängige Verhaltensweisen erörtert, die man mit Bullying verwechseln könnte (vgl. Alsaker, 2003, S. 21; Scheithauer et al., 2003b, S. 20ff; Wachs et al., 2016, S.36ff):

Kampf- und Tobspiele. Bei Kampf- und Tobspielen (engl. Rough-and-Tumble-Play) findet eine spielerische Auseinandersetzung mit etwa gleich starken Kontrahenten statt. Diese Spiele findet man insbesondere zwischen Jungen vor, wenn eine direkte Konfrontation etwa in Form spielerischen Kämpfens stattfindet. Bei Spielen, die eher ohne direkten Kontakt auskommen, wie etwa Verfolgungsjagden, ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern weniger ausgeprägt (vgl. Humphreys & Smith, 1987, S.201). Durch Außenstehende können diese Spiele fälschlicherweise als aggressive Handlungen oder gar Bullying gedeutet werden (vgl. Schäfer & Smith, 1996). Tatsächlich jedoch hat die entwicklungspsychologische Forschung gezeigt, dass diese Art des Spielens den Erwerb sozialer Kompetenz fördern kann, indem hier spielerisch eskalierendes und deeskalierendes Verhalten kennen gelernt, sowie Grenzen ausgetestet werden können (vgl. auch Pellis & Pellis, 2007; Whitebread et al., 2017, S. 6ff). Man sollte also grundsätzlich bedenken, dass es entwicklungsförderlich sein kann,

¹⁵ Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 2.1.10 genauer eingegangen.

Schulkindern bewusst gewisse Freiräume für exploratives aggressives Verhalten zu lassen (vgl. Schäfer, 2007, S. 363). Es scheint dennoch sinnvoll, im Zweifelsfall Nachforschungen anzustellen, um ausschließen zu können, dass es sich um Bullying handelt. Der Vollständigkeit halber sei angemerkt, dass das Thema Kampf- und Tobspiele und seine entwicklungspsychologischen Vorteile in der Forschung kontroversiell diskutiert wird (vgl. Freeman & Brown, 2004; Scheithauer, 2003a, S. 167) – es gibt nur wenige empirische Befunde, die Kampf- und Tobspiele mit gesteigerter sozialer Kompetenz in Verbindung bringen (vgl. Pellegrini, 1993; Whitebread et al., 2007, S. 6). Pellegrini & Smith (1998b, S. 589) etwa kommen in ihrer Review einiger empirischer Studien zu dem Schluss, dass Kampf- und Tobspiele Jungen hauptsächlich dazu dienen könnten, die Stärke anderer Jungen einschätzen und ihre eigene Dominanz und ihren Status innerhalb der Gruppe beeinflussen zu können. Allfällige positive Einflüsse dieser Art des Spielens hinsichtlich sozialer Kompetenz seien eher zufälliger, nebensächlicher (im Original: „incidental“) Natur und könnten auch auf anderen Wegen erzielt werden.

Necken. Freundschaftliches Necken kann sich etwa in Form von Hänseleien, Sticheleien oder frechen Anspielungen zeigen. Wesentliche Aspekte des Neckens sind Humor, Mehrdeutigkeit, aber auch Aggression (vgl. Shapiro et al., 1991, S. 460). Doch auch hier steht der spielerische Aspekt im Vordergrund; es besteht weder ernsthafte Schädigungsabsicht noch ein Machtungleichgewicht, das ausgenutzt wird. Auch können die Rollen rasch wechseln – es gibt keine zeitlich stabilen Bully- bzw. Opferrollen. Necken kann also harmlos und aus entwicklungspsychologischer Sicht sogar förderlich sein, da Kinder und Jugendliche auf diese Weise sozial akzeptierte Verhaltensregeln und Grenzen im Umgang miteinander kennenlernen können. Necken kann außerdem eine Form der Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht darstellen (vgl. Thorne, 1993, S. 81). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass auch Necken aus negativer Intention heraus geschehen kann (vgl. Shapiro et al., 1991, S. 460, S. 463f). Auch hier mag es also für Lehrpersonen im Zweifelsfalls sinnvoll sein, Nachforschungen anzustellen.

Konflikte. Ein Konflikt ist ein allgemeiner Begriff für Auseinandersetzungen zwischen Personen oder Gruppen, bei denen widerstreitende Bedürfnisse bzw. Interessen aufeinandertreffen (vgl. Reinhold et al., 2000, S. 348). Konflikte sind Teil des Alltags – und auch hier gilt, dass sie nicht grundsätzlich nur negativ konnotiert sind, sondern der

Entwicklung förderlich sein können: Kinder und Jugendliche können durch geglückte und missglückte Konfliktlösungen lernen, mit Konflikten konstruktiv umzugehen (vgl. Alsaker, 2003, S.21; S.55; Schneider & Lindenberger, 2018, S. 55). Sie also von vornherein verbieten zu wollen, scheint ebenso unmöglich wie kontraproduktiv. An dieser Stelle sei angemerkt, dass aufgrund mangelnder Konfliktkultur ungelöste soziale Konflikte sich zu Bullying-Situationen auswachsen können, in denen sich Parteien so lange bekriegen, bis eine Seite im Machtspiel unterliegt und weiter attackiert wird – diese Ursache für Bullying wird jedoch eher der Domäne „Bullying in der Arbeitswelt“ zugerechnet (vgl. Kolodej, 2018, S. 65, S. 208).

Belästigung. Unter Belästigungen versteht man grundsätzlich Handlungen einer Person oder Gruppe, die an eine andere Person bzw. Gruppe gerichtet sind – gegen deren Willen. Schädigungsabsicht muss nicht notwendig gegeben sein. Einen Sonderfall stellt sexuelle Belästigung dar, die sich etwa durch sexuell konnotierte Bemerkungen, unerwünschte sexuelle Aufmerksamkeit, anzügliche Witze, exhibitionistische/voyeuristische Handlungen oder auch körperliche Übergriffe wie etwa Anfassen ausdrücken kann (vgl. Allroggen et al., 2011, S. 7; McMaster et al., 2002, S.92). Zu berücksichtigen ist hier, dass, ähnlich wie beim Necken, sexuelle Belästigung der Versuch einer unangemessenen Kontaktaufnahme sein kann.

Zurückweisung durch Gleichaltrige. Damit ist der Ausschluss aus bzw. das Zurückweisen von einer Gruppe Gleichaltriger (*peer rejection*) gemeint. Ganz grundsätzlich wird *peer rejection* als eine Funktion der (Un)Beliebtheit der Person innerhalb einer Gruppe verstanden (vgl. Olweus, 2001, S. 7). Die möglichen Gründe für eine negative Bewertung durch die Gruppe sind zahlreich und reichen von Vorurteilen, (geringer) Attraktivität, ethnischer Zugehörigkeit, sozioökonomischem Status, Geschlecht, kultureller Zugehörigkeit, bis Religionszugehörigkeit u.v.m. (vgl. Mulvey et al., 2017, S. 71). Zu bedenken ist, dass *peer rejection* eine Form von relationalem Bullying sein kann, jedoch nicht jede *peer rejection* unmittelbar Bullying impliziert. Dies lässt sich dadurch erklären, dass nicht jede negative Einstellung, die man anderen gegenüber hegt, auch sofort in aggressive Handlungen übersetzt wird (vgl. Schuster, 1999, S. 181).

2.1.5 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE

Da Bullying-Handlungen eine Subgruppe aggressiver Verhaltensformen darstellen, ist es sinnvoll, zuerst auf die allgemeinen Geschlechterunterschiede in Bezug auf aggressives Verhalten einzugehen, bevor man sich den Geschlechterunterschieden hinsichtlich Bullying im Speziellen zuwendet.

2.1.5.1 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE – AGGRESSION

Dass es Geschlechterunterschiede in Bezug auf aggressives Verhalten gibt, haben Metastudien der letzten Jahrzehnte klar gezeigt (vgl. Archer, 2004; Archer, 2009; Bettencourt & Miller, 1996; Card et al., 2008; Eagly & Steffen, 1986; Eagly & Wood, 1991; Knight et al., 2002). Lange Zeit ging die Aggressionsforschung davon aus, dass Männer aggressiver als Frauen sind und dass Aggression vornehmlich ein „männliches“ Problem ist (vgl. Archer & Lloyd, 2002, S. 109; Scheithauer et al., 2003b, S. 45). Dieser Standpunkt war gestützt durch die Ergebnisse einiger der zitierten Metastudien, als auch durch weltweite Kriminalstatistiken, die Männer bei Gewaltverbrechen etwa im Verhältnis 8:1 überrepräsentiert sehen (vgl. Krahé, 2014, S. 333). Scheithauer et al. (2003b, S. 45) weisen weiters darauf hin, dass die Wissenschaft bis heute keine einzige Kultur gefunden hat, in der physische Aggression nicht weitgehend eine männliche Domäne ist bzw. gewesen wäre und in der Aggression mit Todesfolge häufiger von Frauen ausgegangen wäre. Auch im schulischen Alltag zeige sich, dass aggressionsnahe Verhaltensweisen, wie etwa Kampf- und Tobspiele, Raufereien und physische Attacken deutlich häufiger bei Jungen als bei Mädchen vorkommen (vgl. auch Melzer et al., 2011, S. 116ff). Die Auffassung, dass Aggression überwiegend von Männern ausgeht, kann insofern als durch eine Vielzahl an Fakten und Indizien gesichert gelten – allerdings nur dann, wenn man eine Einschränkung auf *physische* Aggression vornimmt. Wie in Kapitel 2.1.3 dargelegt, kann man zwischen physischer, verbaler und relationaler bzw. zwischen direkter und indirekter Aggression unterscheiden. Hinsichtlich verbaler Aggression zeigt sich, dass die Geschlechterunterschiede deutlich geringer ausfallen, als dies für physische Aggression der Fall ist (vgl. Archer, 2004, S.308; Bettencourt & Miller, 1996, S. 437f). Empirische Studien legen weiters nahe, dass Frauen (und Mädchen) sich in zumindest gleichem Ausmaß wie Männer (und Jungen) indirekter Aggression bedienen (vgl. Crick,

Casas & Mosher, 1997; Björkqvist et al., 1992; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988; Österman et al., 1998). Ob bedeutende Unterschiede zugunsten des weiblichen Geschlechts hinsichtlich indirekter Aggression bestehen, lässt sich aufgrund der teilweise widersprüchlichen Studienlage nicht eindeutig beantworten – in jedem Fall dürften die Unterschiede aber deutlich geringer ausfallen als bei direkter Aggression (vgl. Archer, 2004, S. 308f; Archer & Coyne, 2005, S. 222f). Bemerkenswert im Zusammenhang mit Geschlechterunterschieden im Hinblick auf physisches aggressives Verhalten ist eine Metastudie von Bettencourt & Miller (1996, S. 434), in der gezeigt wird, dass diese Unterschiede zugunsten männlicher Aggression sich v.a. dann finden, wenn die TäterInnen nicht provoziert werden. In Situationen, in denen die TäterInnen jedoch zu aggressiven Handlungen provoziert werden, verringern sich diese Unterschiede erheblich.

Auch hinsichtlich des Geschlechts der Opfer von Aggression lassen sich aufseiten aggressiver Personen Geschlechterunterschiede finden. Es zeigt sich, dass sich Aggression hauptsächlich gegen Personen des selben Geschlechts richtet, wobei Männer deutlich stärker betroffen sind (vgl. Archer, 2004, S. 297; Bettencourt & Miller, 1996, S. 438ff). Das bedeutet, dass Männer häufiger aggressiv sind und auch häufiger Opfer von Aggression werden als Frauen (Baron & Richardson, 1994, 148f). Dies gilt für direkte und hier insbesondere für physische Aggression. Für verbale Aggression ist der Unterschied geringer; für indirekte Formen von Aggression scheint es zwischen den Geschlechtern keine nennenswerten Unterschiede zu geben (vgl. Archer & Lloyd, 2002, S. 110ff; Archer, 2004).

2.1.5.2 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE - BULLYING

Der Fokus der Aggressionsforschung vor den 1980er-Jahren auf direkte Formen der Aggression hat auch die Bullying-Forschung beeinflusst. So weisen etwa Scheithauer et al. (2003b, S. 49) darauf hin, dass Olweus (1978, nicht auffindbar) zu Beginn seiner empirischen Untersuchungen davon ausging, dass Bullying vor allem oder sogar ausschließlich ein männliches Phänomen sei. Mittlerweile weiß man, dass dies nicht zutreffend ist, bezieht man auch verbale und relationale Formen von Bullying mit ein.

Bullies betreffend lassen sich folgende generelle Aussagen treffen, die sich aus Tendenzen einer Vielzahl von empirischen Studien speisen (vgl. Baldry & Farrington, 1999; Besag, 2006, S. 38ff; Crick & Grotpeter, 1995, S. 715f; Nansel et al. 2001, S. 10;

Olafsen & Viemerö, 2000, S. 60; Olweus, 1999b, S. 34f; Scheithauer et al., 2003b, S. 49ff; Veenstra, 2005; Wachs et al., 2016, S. 43; Wang, Iannotti & Nansel, 2009; Whitney & Smith, 1993):^{16,17}

- Generell verüben Jungen Bullying häufiger als Mädchen¹⁸
- Jungen verüben weitaus häufiger physisches Bullying als Mädchen
- Jungen und Mädchen verüben etwa gleich häufig verbales Bullying
- Mädchen verüben zumindest gleich häufig oder etwas häufiger relationales Bullying als Jungen

Diese Befunde decken sich – wenig überraschend, ist doch Bullying eine Form aggressiven Verhaltens – mit den vorgestellten Ergebnissen der allgemeinen Aggressionsforschung zu Geschlechterunterschieden. Da die Varianz der Ergebnisse der einzelnen Studien untereinander teilweise sehr groß ist – dies kann eine Vielzahl von Gründen haben, wie etwa lokale bzw. kulturelle Unterschiede, Altersunterschiede, Unterschiede in der Definition von Bullying, Unterschiede in der Art der Befragung, etc. –, wird an dieser Stelle aus Gründen der Übersichtlichkeit darauf verzichtet, alle Ergebnisse im Detail aufzuführen. Stattdessen sollen die Daten von zwei Studien mit möglichst großen Stichprobenumfängen herangezogen werden, um einen Eindruck von den Bullying-Prävalenzraten mit hoher Reliabilität zu erhalten. Dies ist zum einen die HBSC-Studie für die Jahre 2013/2014, die 219.460 Antwortbögen (Torsheim et al., 2016, S. 240) vorweisen kann und nahezu alle Länder im europäischen und nordamerikanischen Raum einschließt. Die Prävalenz der Bullies unter 11-jährigen Schulkindern lag für Jungen im Schnitt bei 9%, für 13-jährige Jungen bei 11%, für 15-jährige Jungen bei 12% (vgl. Walsh & Cosma, 2016). Für 11-jährige Mädchen bei 5%, für 13-jährige Mädchen bei 6%, für 15-jährige Mädchen bei 6% (vgl. ebd.).¹⁹

¹⁶ Es ist festzuhalten, dass die zahlenmäßigen Verhältnisse zwischen dem Gebrauch von physischem, verbalem und relationalem Bullying eine Funktion des Alters bilden. Auf die Altersabhängigkeit von Bullying wird in Kapitel 2.1.6 gesondert eingegangen.

¹⁷ Weiters ist anzumerken, dass es auch Studien gibt, die diese Tendenzen widersprechen (siehe weiter unten). Da viele Studienautoren die hier genannten Tendenzen jedoch in den Einleitungen zu ihren Arbeiten, gewissermaßen als Grundkonsens, anführen und auch empirisch belegen, sind sie auch in dieser Arbeit wiedergegeben.

¹⁸ Konkrete Zahlen für die Situation Österreich finden sich in Kapitel 2.1.12.

¹⁹ Wie sehr ermittelte Prävalenzraten unterschiedlicher Studien differieren können, zeigen in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Metastudie von Cook et al. aus dem Jahr 2010, die 82 empirische Studien mit in Summe 100.452 befragten Schulkindern von 1999-2006 zusammenfasst. Die gewichteten Prävalenzraten für Jungen/Mädchen (Alter von 3 bis 18 Jahre) lagen bei 21.8%/14.3% (vgl. Cook et al., 2010).

Diese Ergebnisse zeigen klar, dass Jungen häufiger Bullying verüben als Mädchen. Zum anderen können Teilergebnisse der HBSC-Studie aus dem Jahr 2005/2006 (Currie et al., 2008) herangezogen werden, um Zahlen für die Geschlechterverteilung nach Bullying-Formen zu erhalten. Die HBSC-Studie fragt üblicherweise nicht nach den Bullying-Formen *physisch*, *verbal* und *relational* – in besagtem Jahr haben allerdings sechs Länder (Kanada, Israel, Italien, Luxemburg, Mazedonien, USA) diese Formen zusätzlich abfragen lassen. Für die 29.127 befragten Schulkinder dieser Länder ergab sich für reine Bullies folgende Verteilung: physisches Bullying Jungen 3% bzw. Mädchen 1%, verbales Bullying 7.3% bzw. 3.3%, relationales Bullying 3.3% bzw. 1.6% (vgl. Craig et al. 2009).^{20,21} Auffällig ist, dass diese Ergebnisse die o.g. Aussagen zu Geschlechter-Tendenzen hinsichtlich verbalem und relationalem Bullying nicht stützen. Eindrücklich wird jedoch der Überhang an Jungen unter Bullies gezeigt. Weiters zeigt sich, dass verbales Bullying mit Abstand am häufigsten verübt wird.

Was die Geschlechterverteilung der Opfer von Bullying anbelangt, ist die Studienlagen deutlich kontroversieller (vgl. Wachs, 2016, S. 42). Es gibt empirische Belege dafür, dass Jungen unter Bullying-Opfern nicht überrepräsentiert oder sogar leicht unterrepräsentiert sind (vgl. Baldry & Farrington, 1999; Espelage, Mebane & Adams, 2004, S. 46ff; Schäfer & Korn, 2004; Scheithauer et al., 2003b, S. 42). Genauso gibt es Belege dafür, dass Jungen unter Bullying-Opfern zumindest leicht überrepräsentiert sind (vgl. Forero et al., 1999; Olweus, 1999b, S. 33ff; Smith & Sharp, 1994, S. 16). Besonders eindrücklich zeigen diese Überrepräsentation die Ergebnisse der letzten HBSC-Studien für die Jahre 2001/2002, 2005/2006, 2009/2010, 2013/2014 (vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008, S. 159-166; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016). Diese internationalen Studien im europäischen und nordamerikanischen Raum zeigen für nahezu jedes teilnehmende Land einen Überhang an männlichen Bullying-Opfern. Wenngleich es also einzelne Studien gibt, die zu gegenteiligen Ergebnissen kommen, lässt sich mit einiger Sicherheit sagen, dass Bullying-Opfer in der Schule vermehrt männlich sind. Differenzierteren Aufschluss bietet eine Einteilung in physisches, verbales und relationales Bullying. Für Opfer von Bullying in der Schule lassen sich aus empirischen Studien folgende Tendenzen ableiten (vgl. Baldry & Farrington, 1999;

²⁰ Die angegebenen Werte sind jeweils errechnete Durchschnittswerte aus den je drei angegebenen Werten für die Altersstufen 11, 13 und 15 Jahre.

²¹ Die angegebenen Werte beziehen sich auf reine Täter. Es werden auch Werte für Bully/Victims angeführt – hier ist allerdings nicht zu eruieren, ob Bully/Victims die jeweilige Form von Bullying nur ausüben, nur erfahren, oder beides. Daher wurden diese Werte nicht berücksichtigt.

Olweus, 1993, S. 18; Rigby, 2007, S. 38; Rivers & Smith, 1994; Scheithauer et al., 2006; Scheithauer et al., 2008; Whitney & Smith, 1993):

- Jungen sind häufiger Opfer von physischem Bullying als Mädchen
- Jungen und Mädchen sind etwa gleich häufig Opfer von verbalem Bullying
- Mädchen sind etwa gleich häufig oder geringfügig häufiger Opfer von relationalem Bullying als Jungen

Auch hier zeigt sich, dass diese Ergebnisse mit jenen aus der allgemeinen Aggressionsforschung korrespondieren. Um einen Eindruck von den Prävalenzraten für Bullying-Opfer zu erhalten, sollen auch diese der Übersichtlichkeit halber durch zwei empirische Studien mit großem Stichprobenumfang veranschaulicht werden. Die HBSC-Studie für das Jahr 2013/2014 liefert für 11-jährige Jungen im Schnitt Opferraten von 14%, für 13-jährige Jungen 12% und für 15-jährige Jungen 9% (vgl. Walsh & Cosma, 2016). Für Mädchen liegen die Opferraten für 11-Jährige bei 11%, für 13-jährige Mädchen bei 11% und für 15-jährige Mädchen bei 8% (vgl. ebd.). Es zeigt sich, dass Jungen häufiger von Bullying betroffen sind als Mädchen, wobei die Unterschiede eher gering ausfallen. Die Ergebnisse der PISA-Studie – hier werden ausschließlich 15-jährige Schulkinder befragt – aus dem Jahr 2015 können herangezogen werden, um Zahlen für die generelle Geschlechterverteilung sowie jene nach Bullying-Formen zu erhalten. Die PISA-Studie 2015 hat erstmalig auch Aspekte von Bullying in der Schule abgefragt. Teilnehmende Staaten sind neben den OECD-Ländern auch viele andere Länder – im Jahr 2015 haben in Summe 72 Länder teilgenommen. Die folgenden Ergebnisse entsprechen dem Durchschnitt der OECD-Länder, von denen in Summe – ungewichtet – 246.965²² Antwortbögen (vgl. OECD, 2017, S. 263) untersucht wurden. Im Durchschnitt waren 19.9% der befragten Jungen von Bullying betroffen, für Mädchen lag der Wert bei 17.4% (vgl. OECD, 2017, S. 374f). Bullying-Formen wurden nicht in der dreigliedrigen Kategorisierung physisch/verbal/relational abgefragt, sondern anhand von sechs Situationen, von denen man fünf²³ den gerade genannten drei Formen zuordnen kann (vgl. OECD, 2017, S. 374f): (Physisch) „I got hit or pushed around by other students“ Jungen/Mädchen 6.1%/2.6%; „Other students took away or

²² Dies entspricht der Summe der verwerteten Antwortbögen aller OECD-Länder, die in Spalte (14) im PISA-Bericht der OECD angeführt sind.

²³ Ein Item lautete „I was threatened by other students“ (vgl. OECD, 2017, S. 137). Da Drohungen, inhaltlich als auch aus situativer Perspektive, sowohl körperlichen als auch verbalen oder relationalen Charakter haben können, wird dieses Item gesondert angeführt: Prävalenz Jungen/Mädchen 4.9%/3.6% (vgl. OECD, 2017, S. 374f).

destroyed things that belong to me“ 5.6%/3%. (Verbal) „Other students made fun of me“ 12.8%/9%. (Relational) „Other students left me out of things on purpose“ 7.3%/7.3%; „Other students spread nasty rumours about me“ 7.6%/9.2%. Abgesehen von verbalem Bullying stehen diese Ergebnisse in Einklang mit den o.g. Trends. Dass die Ergebnisse für verbales Bullying davon etwas abweichen, kann, wie schon zuvor erläutert, viele Ursachen haben. Entscheidend ist, einen Eindruck von den Geschlechterverhältnissen (und auch den Verhältnissen der Bullying-Formen zueinander) zu gewinnen. Bullying, egal in welcher Form, ist also keineswegs ein „Männerproblem“ – am ehesten träfe diese Aussage auf physische Formen von Bullying zu.

Neben Bullies und Opfern ist insbesondere die Gruppe der sog. Bully/Victims von Interesse. Bully/Victims sind jene Personen, die sowohl als Bullies, als auch als Opfer von Bullying in Erscheinung treten.²⁴ Die Metastudie von Cook et al. (2010b) hat folgende Geschlechterverteilung für Bully/Victims gefunden: Jungen/Mädchen 9.7%/4.2%. Die Ergebnisse der sechs Länder, die im Zuge der HBSC-Studie 2005/2006 zusätzlich Bullying-Formen (physisch, verbal, relational) abfragen ließen, werden auch in Bezug zur Bully/Victim-Rolle gestellt. Von den befragten 29.127 Schulkindern wurden der Bully/Victim-Rolle folgende Prävalenz für Jungen/Mädchen zugeordnet: physisch 4%/1.7%, verbal 8.3%/4.7%, relational 5.3%/3.3% (vgl. Craig e. al., 2009).²⁵ Diese Ergebnisse decken sich mit der in der Forschung vorherrschenden Ansicht, dass Bully/Victims überwiegend männlichen Geschlechts sind (vgl. Alsaker, 2012, S. 69; Cook et al., 2010b, S. 353; Schwartz, Proctor & Chien, 2001, S. 154). Die o.g. Prävalenzraten dürften das Phänomen der Bully/Victims allerdings überschätzen. Smith (2019, S. 46) weist darauf hin, dass die ermittelten Prävalenzraten von den Studienkriterien abhängen und strengere Kriterien zu etwa 1% bis 2% für die Gruppe der Bully/Victims führen. Werte in dieser Größenordnung finden sich in einer Vielzahl von anderen empirischen Studien – von denen jede Jungen deutlich häufiger betroffen sieht als Mädchen (vgl. Boulton & Smith, 1994; Rigby, 1994; Scheithauer et al., 2006; Solberg & Olweus, 2003; Solberg, Olweus & Endresen, 2007).

²⁴ Die Rolle der Bully/Victims wird in Kapitel 2.1.8.2 genauer eräutert.

²⁵ Die angegebenen Werte sind jeweils errechnete Durchschnittswerte aus den je drei angegebenen Werten für die Altersstufen 11, 13 und 15 Jahre.

Markante Geschlechterunterschiede bei Bullying lassen sich auch hinsichtlich der Wahl des Opfers ausmachen. Dass Jungen nahezu ausschließlich von Jungen gemobbt werden, ist empirisch sehr gut belegt (vgl. Bentley & Li, 1996, S. 159; Eslea & Smith, 1998, S. 212; Olweus, 1999b, S. 34f; Pellegrini & Long, 2002a, S. 171; Whitney & Smith, 1993, S. 11).²⁶ Was weibliche Opfer anbelangt, ist die Studienlage weniger eindeutig. Während die meisten Studien – die ihre Daten aus self-reports über Fragebögen generieren – ein eher ausgeglichenes Geschlechterverhältnis von Bullies hinsichtlich weiblicher Opfer finden (vgl. Bentley & Li, 1996, S. 159; Eslea & Smith, 1998, S. 212; Olweus, 1999b, S. 35; Whitney & Smith, 1993, S. 11), finden Craig & Pepler (1997, S. 50) in einer Beobachtungsstudie, dass nur 11% der Opfer männlicher Täter weiblich waren.²⁷

2.1.6 ALTERSABHÄNGIGKEIT VON BULLYING

Sowohl die Prävalenz als auch die Formen von Bullying ändern sich mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen (vgl. Scheithauer et al., 2003b, S. 52f; Smith, 2019, S. 47f; Wachs et al., 2016, S. 44f), wobei Untersuchungen zeigen, dass Bullying schon im Kindergartenalter beginnt (vgl. Alsaker, 2003, S. 61; Kochenderfer & Ladd, 1996). Weiters weisen Studien darauf hin, dass der Anteil an Bullying-Opfern mit steigendem Alter kontinuierlich abnimmt (vgl. Alsaker, 2003, S. 70; Olweus, 1999b, S. 33; Pellegrini & Long, 2002a; Scheithauer et al., 2003b, S. 52; Walsh & Cosma, 2016; Whitney & Smith, 1993). Dies wird durch mehrere alters- bzw. entwicklungsbedingte Faktoren erklärt (vgl. Wachs et al., 2016, S. 45; Smith, Madsen & Moody, 1999): 1) Bullies suchen sich üblicherweise schwächere Opfer aus – nur so kann ein Machtungleichgewicht ausgenutzt werden und überhaupt zu Bullying führen. Ältere Schulkinder haben in der Regel einen Kräfte- und Entwicklungsvorsprung, den sie einsetzen können, um jüngere Schulkinder zu mobben. 2) Dieser Kräfte- und Entwicklungsvorsprung ist es dann auch, der das Viktimisierungsrisiko über die Zeit konstant reduziert, da Schulkinder mit steigendem Alter über effizientere coping strategies sowie gesteigerte Resilienz

²⁶ Das bedeutet, dass es nahezu nie vorkommt, dass Jungen ausschließlich von Mädchen gemobbt werden. Der Fall, dass Jungen und Mädchen andere Jungen mobben, kommt häufiger, aber immer noch eher selten vor.

²⁷ Diese Studie hat Videoaufnahmen von in Summe 82 Schulkindern an zwei - vermutlich kanadischen – Grundschulen (vgl. Craig & Pepler, 1997, S. 44) analysiert. Wie weit man die Ergebnisse dieser relativ kleinen Studie verallgemeinern kann, ist fraglich.

verfügen. Da sie durch das fortgeschrittene Alter außerdem größer und kräftiger sind als zuvor, reduziert dies das Risiko, von Schulkindern aus höheren Klassen drangsaliert zu werden. 3) Prosoziales Verhalten nimmt mit steigendem Alter zu (vgl. Crocetti et al., 2016, S. 599f; Scheithauer et al., 2003b, S. 52) – somit sinkt die Wahrscheinlichkeit für antisoziales Verhalten wie Bullying. Einer der möglichen Gründe für diese Veränderung liegt in der weiter voranschreitenden Sozialisierung der Schulkinder mit steigendem Alter; nicht nur werden Moralvorstellungen differenzierter, sondern gesellschaftliche Werte und Normen, wie etwa die Ablehnung aggressiven Verhaltens und Befürwortung von prosozialem Verhalten, werden im Laufe der Zeit stärker verinnerlicht (vgl. Scheithauer, et al., 2003b, S. 54). Weiters ist zu bedenken, dass dieser Anstieg prosozialen Verhaltens auch Einfluss auf Gruppennormen haben kann und so zu Konformität und also reduziertem Bullying-Verhalten motivieren kann²⁸ (vgl. Brown, Clasen & Eicher, 1986; Salmivalli & Voeten, 2004).

Die Aussage, dass Bullying-Viktimisierung mit steigendem Alter abnimmt, muss eventuell – unter Einbezug anderer Studienergebnisse – als zu stark vereinfacht eingeschätzt werden. Es zeigt sich nämlich in einigen Studien in einem Altersbereich von etwa 12 bis 15 Jahren ein Anstieg der Viktimisierungsraten mit lokalem Maximum, die danach wieder abnehmen (vgl. Cook et al., 2010b, S. 355; Rigby 1996, zit. n. Rigby, 2002, S. 58f; Wachs et al., 2016, S. 44). Andere Studien wiederum finden in diesem Altersbereich ein verstärktes Absinken oder gar ein lokales Minimum der Viktimisierungsraten, das danach wieder leicht ansteigt (vgl. O'Moore, Kirkham & Smith, 1997, S. 148; Pellegrini & Bartini, 2000; Pellegrini & Long, 2002; Smith et al., 1999, S. 268). Beide beobachteten Verläufe lassen sich möglicherweise durch school transitions, also Schulübergänge, erklären, wie sie in diesem Altersbereich in vielen Ländern – wenn auch nicht einheitlich – stattfinden. Dass Schulübergänge zu einem Anstieg von Bullying-Handlungen in der Zeit nach dem Übergang führen, um im Anschluss abzusinken, ist durch einige empirische Studien belegt (vgl. Pellegrini & Bartini, 2000; Pellegrini & Long, 2002a; Pepler et al., 2006) und wird dadurch erklärt, dass Schulkinder – und hier v.a. Jungen – in ihrem neuen Umfeld versuchen, hohen Status und Dominanz

²⁸ Rigby (1996, zit. n. Rigby, 2002, S.220ff) zeigt anhand einer 1996 veröffentlichten Studie mit knapp 6.000 teilnehmenden australischen Schulkindern, dass deren Pro-Victim-Einstellung in einem Altersbereich von etwa 13 bis 15 Jahren ein Minimum erreicht, danach also ansteigt. Derselbe Effekt wurde in umgekehrter Weise für ihre Pro-Bully-Einstellung ermittelt – sie erreicht in einem Altersbereich von etwa 13 bis 15 Jahren ein Maximum und sinkt danach ab. Deutlich zeigt sich außerdem ein Geschlechterunterschied: Jungen sind Opfern gegenüber negativer eingestellt als Mädchen, aber Bullies gegenüber positiver eingestellt als Mädchen.

in der Gruppe zu erlangen²⁹, indem sie sich teilweise aggressiver Verhaltensweisen wie etwa Bullying bedienen (vgl. Juvonen, Graham & Schuster, 2003, S. 1234; Pellegrini, 2002b, S. 152; Sijtsema et al., 2009; Smith, 2019, S. 48). Nachdem sich eine stabile Hierarchie in der Klasse ausgebildet hat, gehen die Bullying-Handlungen zurück (vgl. Rigby, 2007, S. 115f). Damit lassen sich nun beide ermittelten Verläufe von Viktimisierungsraten erklären, wenngleich die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der zugrundeliegenden Studien als unbefriedigend bezeichnet werden muss. Für jene Fälle, in denen es im Übergangsjahr zu einem Anstieg der Viktimisierungsrate kommt, lässt sich argumentieren, dass in diesen Klassen die Opfer noch nicht die notwendigen coping strategies oder körperliche/geistige Reife entwickelt haben, um sich effektiv gegen Aggression zur Wehr zu setzen (vgl. Smith, Shu & Madsen, 2001, S. 337ff). Weiters ist es möglich, dass Schulkinder im ersten Jahr der neuen Schule von Schulkindern höherer Klassen gemobbt werden – diese haben durch ihr höheres Alter einen Kraft- und Entwicklungsvorsprung (vgl. Rigby, 2007, S. 36f, Whitney & Smith, 1993, S. 21). Damit vergrößert sich der Pool an potentiellen Bullies schlagartig. Für jene Fälle, in denen es im Übergangsjahr zu einem initialen Absinken der Viktimisierungsrate kommt, lässt sich genau umgekehrt argumentieren, dass frühere Opfer von Bullying sich nun besser zur Wehr setzen können, da sie in ihrer persönlichen Entwicklung vorangeschritten sind und außerdem ihr sozialer Status innerhalb der neuen Gruppe noch nicht beschädigt ist³⁰ (vgl. Pellegrini; 2002a, S. 274f). Dass die Viktimisierungsraten nach dem Übergang mittelfristig wieder leicht ansteigen, lässt sich zum einen dadurch erklären, dass es einige Zeit dauert, bis die schwachen Gruppenmitglieder identifiziert sind und sich Bullying etablieren kann, zum anderen dadurch, dass ein gewisser Lerneffekt aufseiten der Bullies einsetzt: Es wird von Schulkindern beobachtet, dass aggressives Verhalten mit hohem sozialen Status und Dominanz belohnt wird, was zu einer zeitlich versetzten Übernahme dieses Verhaltens führt (vgl. Espelage, Bosworth & Simon, 2001b, S. 421). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Prävalenz von Bullying-Opfern über die Schuljahre einem kontinuierlichen Abwärtstrend folgt, wobei in einem Altersbereich von 12 bis 15 Jahren

²⁹ Überdies können männliche Jugendliche ihre Attraktivität unter Mädchen durch aggressives, delinquentes Verhalten steigern. Dieses nonkonforme Verhalten kann von Mädchen als Ausdruck von Unabhängigkeit und Reife interpretiert werden, indem es eine Abkehr von kindlichen Tugenden (wie etwa gutem Benehmen) darstellt (vgl. Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000; Pellegrini, 2002b).

³⁰ Dies dürfte insbesondere für Mädchen gelten, die, wie erläutert, vermehrt Opfer relationalen Bulliyings sind. Wang et al. (2016) zeigen, dass Schulübergänge insbesondere für Mädchen mit einer Verminderung der Viktimisierungsrate korrelieren. Sie argumentieren, dass das neue Umfeld es zuvor viktimisierten Mädchen ermöglicht, ihren vormals niedrigen sozialen Status hinter sich zu lassen (vgl. Wang et al., 2016, S. 246).

– insbesondere nach Schulübergängen – ein kurzfristiger Anstieg bzw. ein Maximum möglich sein kann.

Im Gegensatz zur – grob gesprochen – kontinuierlichen Abnahme von Bullying-Opfern mit steigendem Alter bleibt die Prävalenz für Bullies über die Schuljahre relativ konstant³¹, wobei, wie schon erläutert, ein Maximum im Altersbereich von 12 bis 15 Jahren erwartet werden kann (vgl. Olweus, 2009, S. 251; Smith, 2019, S. 47; Walsh & Cosma, 2016; Whitney & Smith, 1993). Danach dürfte die Bullying-Prävalenz tendenziell zumindest leicht absinken (vgl. Rigby, 2007, S. 42). Dies lässt sich, wie schon erörtert, auf mehrere Faktoren zurückführen.³²

Was die Formen von Bullying anbelangt, so lässt sich feststellen, dass physische, direkte Formen von Bullying mit zunehmendem Alter seltener werden, indirekte Formen dafür an Bedeutung gewinnen (während der Anteil an verbalem Bullying etwa gleichbleiben ist). Dies lässt sich zum einen auf das mit zunehmendem Alter steigende Bewusstsein für die Ächtung offen physisch-aggressiven Verhaltens zurückführen, zum anderen auf gesteigerte soziale Kompetenz und damit Möglichkeiten, Aggression anders als auf direktem Weg auszuüben (vgl. Rigby, 2007, S. 39; Scheithauer et al., 2003b, S. 52, Wachs et al., 2016, S. 44f).

2.1.7 GRUPPENPHÄNOMEN BULLYING – PARTICIPANT ROLE APPROACH

Der sog. Participant Role Approach (PRA) hat derart großen Einfluss auf die Forschung und das Verständnis von Bullying gehabt, dass Smith (2014, S. 32ff) die dritte der vier historischen Wellen, in die er die Bullying-Forschung einteilt, mit dem PRA assoziiert.³³

Was die ersten beiden Wellen charakterisiert, ist ihr Fokus auf Merkmale aufseiten der

³¹ Auch an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dies eine grobe Verallgemeinerung des empirischen Forschungsstandes ist. Die Varianz der Ergebnisse verschiedener Studien ist relativ hoch, sie kommen oft auch zu widersprüchlichen Ergebnissen. Craig et al. (2009) kommen etwa in ihrer Analyse der Daten von 40 Ländern der HBSC-Studie 2005/2006 zu dem Ergebnis, dass die Prävalenz von Bullying-Tätern mit fortschreitendem Alter (zwischen 11 und 15 Jahren) steigt. Dieser Anstieg lässt sich allerdings gut mit den o.g. Hypothesen bzw. Theorien (school transition; sozialer Status/Dominanz; Attraktivität) begründen.

³² Fortgeschrittenes Alter verringert das Risiko der Viktimisierung, antisoziales Verhalten wird mit steigendem Alter verstärkt geächtet.

³³ Die erste Welle sieht er mit den Arbeiten von Heinemann und Olweus einsetzen, die ihren Fokus noch auf direkte (physische, verbale) Formen von Bullying richten. Dies ändert sich mit der zweiten Welle in den 80er- und 90er-Jahren, in denen auch indirekte, relationale Formen von Bullying entdeckt und erforscht werden. Die schon genannte dritte Welle wird Mitte der 90er-Jahre bis Mitte der 00er-Jahre verortet, die vierte und bis dato letzte steht im Zeichen des neu aufkommenden Phänomens Cyberbullying.

Bullies und Opfer gerichtet; hier wird Bullying v.a. als dyadisches Zusammenspiel zwischen diesen beiden Polen gedeutet (vgl. Wachs et al., 2016, S. 63). Maßnahmen zur Prävention und Intervention waren dementsprechend auch zu einem Gutteil an diese Gruppen adressiert. Bei Besag (1989, S. 149) heißt es etwa in diesem Zusammenhang wörtlich „Bullying is a two-sided problem [...]“. Die sog. Pikas-Methode, die Mitte der 80er-Jahre entwickelt wurde, um ein Beispiel zu nennen, richtet sich dann auch explizit nur an Bullies und Opfer von Bullying (vgl. Pikas, 1989). Dem stellt der PRA, der von Christina Salmivalli und KollegInnen (1996a) entwickelt wurde, die Bedeutung auch der anderen Mitglieder der Gruppe auf den Bullying-Prozess gegenüber. *Participant Role* meint, dass es neben Bullies und Victims noch andere soziale Rollen gibt, die am Bullying-Geschehen – wenn auch auf sehr unterschiedliche Weise – teilnehmen. Diese zusätzlichen Rollen – die zusammengenommen als Zusehende (Bystander) bezeichnet werden – neben Bullying ausübenden Personen (Bully) und Opfer (Victim) sind Verstärkende (Reinforcer), Assistierende (Assistant), Verteidigende (Defender) und Außenstehende (Outsider) (vgl. Salmivalli et al., 1996a, S. 5). Damit wird die Rolle des Bullies aufgesplittet in drei Rollen (Bully, Reinforcer, Assistant), die Rolle der Nicht-Bullies in zwei Rollen (Defenders, Outsiders). Salmivallis PRA ist die Konsequenz aus einer Vielzahl von wissenschaftlichen Beobachtungen, die Bullying motiviert sehen durch das Streben nach Macht³⁴ und Status innerhalb der peer

³⁴ Da der Machtbegriff zentral für die Klassifikation von Bullying und die Abgrenzung von anderen aggressiven Verhaltensweisen ist, ist es sinnvoll, ihn genauer zu beleuchten. Die klassische und vielzitierte (vgl. Inhetveen, 2008, S. 253) Definition von Macht, die auf Max Weber, einen der Gründerväter der Soziologie, zurückgeht und in Kapitel 2.1.2 schon genannt wurde, soll an dieser Stelle noch einmal wiedergegeben werden: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber, 1972, S. 28) Macht muss also grundsätzlich nicht unbedingt real ausgeübt werden, sie ist auch als ein Potential zu verstehen, sich gegenüber anderen Menschen oder Gruppen durchsetzen zu können. Bullying hingegen wird als Ausnutzung eines Machtungleichtgewichtes und Ausübung von Macht in systematischer Weise verstanden – Bullying liegt nur dann vor, wenn konkrete aggressive Handlungen gesetzt werden. Hilfreich für das Verständnis von Bullying kann es sein, den Machtbegriff weiter zu unterteilen, in *explizite Macht* und *implizite Macht*. Diese Unterscheidung, die auf La Freniere & Charlesworth (1983, S. 66) zurückgeht, trägt dem Umstand Rechnung, dass Macht auf mehrere Arten konsolidiert werden kann. Explizite Macht ist jene Macht, die durch Aggression und Zwang zustande kommt und die bei anderen Gruppenmitgliedern Angst und Unterwerfung verursacht. Implizite Macht hingegen kommt zustande durch Kompetenzen und Vermögen, die in der Gruppe hohen Stellenwert besitzen, wie etwa Attraktivität, Reichtum, Führungsqualitäten, etc. – dies ruft bei Gruppenmitgliedern Akzeptanz und Sympathie hervor (vgl. ebd.; Vaillancourt et al., 2010, S. 211f). Es ist naheliegend, Bullies zu unterstellen, sie würden ausschließlich explizite Macht ausüben, um ihren Status innerhalb der Gruppe zu erhöhen. Diese Gruppe an Bullies (low power bullies), denen die notwendigen Merkmale für implizite Machtkonsolidierung fehlen, gibt es auch tatsächlich – diese Schulkinder sind allerdings wenig beliebt und auch deutlich weniger einflussreich als jene Bullies (high power bullies), die sowohl explizite als auch implizite Macht besitzen (vgl. Vaillancourt et al., 2003, S. 158). Dies sind also jene Bullies, die zusätzlich als positiv erachtete Eigenschaften wie etwa Attraktivität, Sportlichkeit, Reichtum etc. besitzen. Dass high power bullies sich in Untersuchungen als deutlich aggressiver erwiesen haben (speziell physisch und relational), wird dadurch erklärt, dass sie sich durch ihre, im Vergleich mit low power bullies, höhere implizite Macht und damit einhergehenden höheren Status und Akzeptanz innerhalb der Gruppe in einer

group (vgl. Houghton, Nathan & Taylor, 2012; Salmivalli, 2014, S. 286; Sijtsema et al., 2009; Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2003).³⁵ Dass aggressives Verhalten mit hohem Status³⁶ innerhalb der peer group assoziiert ist, ist empirisch gut belegt (vgl. Cillessen & Borch, 2006; Prinstein & Cillessen, 2003; Rose, Swenson & Waller, 2004).³⁷ Es verwundert daher kaum, dass einige Schulkinder Bullying als Methode anwenden, um ihren sozialen Status zu erhöhen, denn Bullying hat eine klare Funktion für die Bullies: Es ist ein effektives Mittel, ihr Ziel zu erreichen. Die hohe Bullying-Prävalenz an Schulen verwundert daher ebenfalls nicht, denn, wie Salmivalli es auf den Punkt bringt: Bullying „works“ (Salmivalli, 2014, S. 286). Dass sich Bullying etablieren kann, ist allerdings nicht allein auf die Motivation der Bullies und das Zusammenspiel von Bullies und Opfer zurückzuführen, sondern ist, so Salmivalli, das Ergebnis von Gruppenprozessen, an denen auch die anderen genannten Rollen beteiligt sind. Etwas

besseren Ausgangslage befinden, aggressive Verhaltensweisen ohne negative Konsequenzen ausüben zu können (vgl. Vaillancourt et al., 2003; Vaillancourt et al., 2010, S: 212).

³⁵ Die nun folgenden Ausführungen zum PRA sind Salmivalli (2014) entnommen und werden ggf. mit weiteren Studienergebnissen unterlegt.

³⁶ Die Begriffe Status und Macht sind eng miteinander verknüpft. Unter Status versteht man die sozial bewertete Stellung eines Gruppenmitglieds aus Sicht der anderen Gruppenmitglieder (vgl. Werth & Mayer, 2008, S. 346). Der Status gibt die Position des Individuums innerhalb der sozialen Hierarchie der Gruppe an und determiniert nicht nur den Einfluss (die Macht) innerhalb der Gruppe, sondern erlaubt es Gruppenmitgliedern mit hohem Status, sich der Einhaltung gewisser Normen zu entziehen (vgl. ebd.). Etwas irreführend ist in diesem Zusammenhang der in der Soziologie gebräuchliche Begriff des *soziometrischen Status*. Soziometrie ist eine Messmethode, die zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb von Gruppen misst (vgl. von Ameln, Gerstmann & Kramer, 2009, S. 243). Der soziometrische Status ist ein Maß für die Beliebtheit einer Person innerhalb einer Gruppe (vgl. ebd., S. 241; Baumeister & Vohs, 2007, S. 931). Der soziometrische Status kann ausgedrückt werden durch mehrere Kategorien, wie etwa *popular*, *rejected* oder *neglected* (vgl. Baumeister & Vohs, 2007, S. 931f). Für die vorliegende Arbeit ist es ausreichend, soziometrischen Status mit soziometrischer Popularität synonym zu verwenden (siehe Fn. 37).

³⁷ Hier ist anzumerken, dass es innerhalb der Soziologie eine Unterscheidung zwischen *sociometric status/popularity* und *perceived popularity* gibt. Während *sociometric popularity* das Ausmaß des Gemocht-Werdens innerhalb der Gruppe angibt, steht *perceived popularity* für das Ausmaß des sozialen Einflusses und der Sichtbarkeit innerhalb der Gruppe, was man mit Status bzw. Macht innerhalb der Gruppe übersetzen kann. Überraschenderweise scheinen Jugendliche, die auf die eine Art populär sind, auf die andere eher nicht populär und vice versa (vgl. Kuryluk, & Audley, 2011; Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Während *sociometrically popular students* als freundlich, kooperativ und vertrauenswürdig eingestuft werden, werden *perceived popular students* als dominant, „cool“ und aggressiv beschrieben (vgl. Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rodkin et al., 2000). Bullies sind also wenig beliebt innerhalb der Gruppe, gleichzeitig werden sie aber als einflussreich wahrgenommen. Dies deckt sich mit Beobachtungen von Bruyn, Cillessen & Wissink (2009) und Juvonen, Graham & Schuster (2003, S. 1234), die zeigen, dass Bullies hoher Status zugesprochen wird, sie aber zugleich eher gemieden werden. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass es Belege dafür gibt, dass nicht nur Bullies hohe *perceived popularity* besitzen, sondern auch Defenders, die zugleich auch sehr beliebt sind (vgl. Romera et al., 2019). Dies ist insofern wenig überraschend, als ein hoher Status innerhalb der Gruppe davor schützt, selbst angegriffen zu werden, sollte man andere verteidigen wollen. Weiters muss hinsichtlich der zitierten Ergebnisse von Kuryluk & Audley und Parkhurst & Hopmeyer einschränkend festgehalten werden, dass Cillessen & Borch (2006, S. 946) zwar ab der 9. Schulstufe *sociometric* und *perceived popularity* für die Gesamtheit der befragten Schulkinder negativ korreliert finden, diese negative Korrelation allerdings nur für Mädchen gilt, während sie für Jungen schwach, aber doch positiv, ist. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es grundsätzlich von Vorteil ist, sich die Differenzierung in *sociometric* und *perceived popularity* bewusst zu machen, um Missverständnisse bei der Lektüre von Studienergebnissen zu vermeiden.

schärfer formuliert: Die Gruppe ist geradezu eine notwendige Voraussetzung, um Bullying entstehen zu lassen. Denn, so Salmivalli weiter, wenn Bullies mobben, um ihren sozialen Status zu erhöhen, so tun sie es, um ihr Standing in der Gruppe zu erhöhen – und hierzu braucht es Zusehende (die Mitglieder der Gruppe sind) (vgl. Padgett & Notar, 2013, S. 34). Diese Erklärung wird gestützt durch Beobachtungsstudien, die zeigen, dass Bullying überwiegend in Situationen stattfindet, in denen peers anwesend sind (vgl. Craig & Pepler, 2000, S. 29; Hawkins, Pepler & Craig, 2001). Die Art und Weise, wie diese anwesenden peers auf die Bullying-Handlungen reagieren, hat großen Einfluss auf Bullying und seine Konsolidierung. Die einzige Gruppe, die tatsächlich gegen die Bullying-Handlungen auftritt, ist jene der Verteidigenden. Diese weisen die Bullies eventuell in die Schranken, holen Hilfe oder kümmern sich um das Opfer und trösten es (vgl. Smith, 2019, S. 36). Werden Bullies jedoch durch Anwesende in Form von Gelächter, Anfeuern, zustimmenden Handlungen o.ä. für ihre an die Opfer adressierten Bullying-Handlungen belohnt, wird ihnen damit signalisiert, dass diese Handlungen von der Gruppe akzeptiert werden. Diese Gruppenmitglieder, die das Verhalten der Bullies verstärken, nennt man dementsprechend Verstärkende (Reinforcers). Andere Gruppenmitglieder gehen weiter. Sie werden durch die Bullying-Handlungen der Bullies, die bei Smith (ebd.) auch als *ringleader bullies* (zu dt. Anführer) bezeichnet werden, dazu angestachelt, sich an den Bullying-Handlungen zu beteiligen. Diese Gruppe wird als Assistierende (Assistants) bezeichnet. Sie würden von alleine keine Bullying-Handlungen gegen das/die Opfer setzen, lassen sich aber durch ringleader bullies dazu animieren. Einige der noch nicht genannten Gruppenmitglieder (und zugleich die anteilmäßig größte Gruppe), die am Bullying nicht direkt beteiligt sind, können durch ihr Verhalten dennoch dazu beitragen, dass sich Bullying manifestieren kann – es sind dies die sog. Außenstehenden (Outsiders), welche zwar anwesend sind, aber dem Bullying keine Beachtung schenken oder aktiv wegschauen, weil sie damit nichts zu tun haben wollen.³⁸ Diese Haltung ist problematisch, denn sie signalisiert den Bullies, dass ihr Verhalten toleriert wird oder gar in Ordnung ist. Salmivalli spricht deshalb auch davon, dass man Outsiders als „silent approvers of bullying“ (2014, S. 287) bezeichnen kann

³⁸ Hier ist anzumerken, dass es möglich ist, die Gruppe der Außenstehenden nochmals zu differenzieren. Smith (2019, S. 37) nennt jene Personen, die anwesend sind, das Bullying registrieren und wegschauen und sich nicht daran beteiligen *bystanders*. Jene Gruppenmitglieder, die tatsächlich keine Kenntnis davon haben, dass Bullying stattfindet, nennt er *outsiders* - eine Klassifizierung, die leider etwas widersprüchlich zur Klassifikation Salmivallis steht. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird an Salmivallis Klassifikation festgehalten.

und insofern sind sie als Participant Role am Bullying-Prozess beteiligt, wenn auch indirekt.

Was die relative Verteilung der Rollen anbelangt, finden Salmivalli et al. (vgl. 1996a, S. 6) unter 573 12- bis 13-jährigen finnischen Schulkindern folgende Werte:

- Bullies 8.2%
- Victims 11.7%
- Reinforcers 19.5%
- Assistants 6.8%
- Defenders 17.3%
- Outsiders 23.7%
- Keine der o.g. Rollen 12.7%

Es konnten also etwa 87% aller Schulkinder einer Rolle des PRA zugeordnet werden, wobei Burschen mehrheitlich die aggressiven Rollen (Bully, Reinforcer, Assistant), Mädchen mehrheitlich die nicht-aggressiven Rollen (Defender, Outsider) eingenommen haben. Weiters hat sich gezeigt, dass Rollen mit ähnlicher Einstellung (aggressiv bzw. nicht-aggressiv) über soziale Netzwerke miteinander verbunden sind, wobei jenes der aggressiven Rollen größer ist als jenes der nicht-aggressiven Rollen; Opfer waren häufig in keines der Netzwerke eingebunden (vgl. Huttunen, Salmivalli & Lagerspetz, 1996; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Diesem Netzwerk von aggressiven Schulkindern ist eine problematische Innenwirkung inhärent, denn innerhalb des Netzwerkes verstärken einander die einzelnen Gruppenmitglieder gegenseitig – sie werden hin zu aggressiven Verhaltensweise sozialisiert und die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten nimmt sohin zu (vgl. Salmivalli et al., 1997, S. 309).

Um nun im Detail verstehen zu können, wie Bullying in Gruppen entstehen und sich konsolidieren kann, ist es an dieser Stelle hilfreich, auf einige psychologische Fachtermini bzw. Theorien genauer einzugehen und sie in Verbindung mit Bullying (als Gruppenphänomen) zu bringen. Dazu zählen *Einstellung* (attitude), *normative Überzeugung* (normative belief), *Theorie des geplanten Handelns* (Theory of planned behaviour), *Konformitätsdruck* (conformity pressure), *soziale Norm* (social norm), *Selbstwirksamkeitserfahrung* (perceived self-efficacy), *affektive Empathie* (affective empathy), *Zuschauereffekt* (bystander effect) und *moral disengagement*:

Einstellung. In der Psychologie wird unter der Einstellung einer Person deren wertende Beurteilung von Menschen, Objekten oder sonstigen (auch intelligiblen) Entitäten

verstanden, die in kognitiver, affektiver oder auch behaviouraler Weise zum Ausdruck kommen kann (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 644). Einstellungen sind insofern wichtig, da sie das Verhalten von Personen ebenso beeinflussen wie die Art und Weise, in der sie ihre soziale Realität konstruieren, d.h. wie sie ihr soziales Umfeld wahrnehmen (vgl. ebd.). Wenig überraschend finden empirische Untersuchungen zu pro- bzw. anti-bullying attitudes unter Schulkindern, dass die Rolle des Bullies positiv mit pro-bullying und negativ mit anti-bullying attitudes korreliert (vgl. Almeida, Correia & Marinho, 2010, S.30; Boulton, Bucci & Hawker, 1999, S. 282; Boulton, Trueman & Flemington, 2002). Salmivalli & Voeten (2004, S. 253f) zeigen weiters, dass auch die anderen beiden aggressiven Rollen – Verstärkende und Assistierende – negativ mit anti-bullying attitude assoziiert sind; Verteidigenden -Rolle sowie Sich-Zurückziehen bei beobachteten Bullying-Handlungen war positiv mit anti-bullying attitude assoziiert. Darüber hinaus zeigen sie, dass der Grad der anti-bullying attitude mit steigendem Alter abnimmt, d.h. dass die individuelle Akzeptanz von Bullying mit steigendem Alter zunimmt (vgl. ebd., S. 250). Dies lässt sich als Ergebnis des Einflusses der Bullying-Handlungen auf die Einstellung der Gruppenmitglieder interpretieren: Wenn Bullying geduldet oder sogar gefördert wird, es mit hohem Status innerhalb der Gruppe belohnt wird und laufend geschieht, kann die individuelle Einstellung dahingehend verändert werden, dass Bullying als wenig problematisch oder sogar als in der Gruppe erwartetes Verhalten bewertet wird (vgl. ebd., S. 256). Trotz dieser shift hin zu pro-bullying attitudes zeigen Studien überraschenderweise, dass die überwiegende Mehrheit der Schulkinder deutlich anti-bullying eingestellt ist (vgl. Boulton et al., 1999, S. 282; Rigby & Slee, 1991, S. 621).³⁹ Dies scheint widersprüchlich, denn in diesem Fall sollte die überwiegende Mehrheit der Schulkinder Bullying gegenüber negativ eingestellt sein und sich entsprechend verhalten. Die genannten empirischen Befunde zu Bullying-Prävalenz und der Verteilung der Rollen sprechen jedoch eine andere Sprache. Um das Entstehen von Bullying in Gruppen erklären zu können, müssen also noch andere Faktoren berücksichtigt werden, die Einfluss auf das Verhalten von Individuen in sozialen Gruppen haben, denn Einstellungen korrelieren, wie Salmivalli & Voeten (2004, S. 247) hinweisen, nur schwach bis moderat mit aggressivem bzw. Bullying-Verhalten (vgl. Huesmann & Guerra, 1997, S. 412; McConville & Cornell, 2003, S. 182).

³⁹ Die zitierte Studie hat für 210 Schulkinder 21 Items auf einer 5-teiligen Likert-Skala abgefragt. Der Durchschnitt der Ergebnisse von 4.13 liegt deutlich näher bei anti-bullying (5) als bei pro-bullying (1).

Normative Überzeugung. Um Missverständnisse zu vermeiden, ist es ratsam, den von Huesmann & Guerra definierten und von Salmivalli & Voeten (2004, S. 247) zitierten Begriff *normative belief* (zu dt. normative Überzeugung) zu erörtern. Huesmann & Guerra (1997, S. 409) definieren: "By the term *normative belief*, we mean an individual's own cognition about the acceptability or unacceptability of a behaviour." Normativ bedeutet in diesem Zusammenhang „als Norm dienend“ (vgl. Werth & Mayer, 2008, S. 290). Insofern sind normative Überzeugungen einer Person jene kognitiven Bewertungen, die Verhalten danach beurteilen, ob es in Einklang mit den von dieser Person geachteten Sitten und Normen steht. Es fällt auf, dass Huesmanns & Guerras Konzept der normativen Überzeugung dem der Einstellung sehr ähnlich sieht. Salmivalli & Voeten (2004, S. 247) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Einstellungen im Vergleich zu normativen Überzeugungen jedoch ein breiteres Konstrukt darstellen. Es besitzt mehrere Dimensionen (kognitive, affektive & behaviourale) und ist nicht ausschließlich an Verhalten und seine Normativität gebunden.

Theorie des geplanten Handelns. Deutlich wichtiger hinsichtlich Bullying in sozialen Gruppen scheint hingegen der Begriff der *normativen Überzeugung* (*normative belief*) im Kontext der sog. *Theorie des geplanten Handelns*⁴⁰ (*theory of planned behaviour*, TPB) von Ajzen & Fishbein, die heute das vorherrschende sozialpsychologische Modell zur Erklärung und Vorhersage von Verhalten darstellt (vgl. Haddock & Maio, 2004, S. 225). Möchte man also die Entstehungsmechanismen von Bullying als aggressivem Verhalten verstehen, ist es zielführend, sich mit der TPB auseinanderzusetzen. Leider wird der Begriff der normativen Überzeugung hier in anderer Bedeutung als bei Huesmann & Guerra verwendet. Es wird nun zunächst die TPB in groben Zügen vorgestellt und an gegebener Stelle auf den Unterschied zu Huesmanns & Guerras Begriff der normativen Überzeugung eingegangen.

Die TPB geht von der Grundannahme aus, dass der beste Prädiktor für Verhalten die dem Verhalten zugrundeliegende Intention ist (vgl. Ajzen, 2005, S. 99). Anders gesprochen, man geht davon aus, dass Menschen wahrscheinlich so handeln, wie sie handeln *wollen*. Die Intention bleibt hierbei so lange eine verhaltensmäßige Gesinnung,

⁴⁰ Die TPB ist nicht zu verwechseln mit ihrer Vorgänger-Theorie, der *Theorie des überlegten Handelns* (*theory of reasoned action*, TRA), welche in den 1960er und 70er-Jahren von Ajzen und Fishbein entwickelt wurde (vgl. Fishbein & Ajzen, 2010, S. 18). Die TPB kann als direkte Weiterentwicklung der TRA verstanden werden, die um den Aspekt der sog. wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (siehe weiter unten im Fließtext) erweitert wurde (vgl. Haddock & Maio, 2004, S. 224).

bis ein Versuch unternommen wird, die Intention in eine Handlung zu übersetzen (vgl. ebd.). Dies ist trivial. Weniger trivial ist der Versuch der TPB, zu erklären, wie Intentionen zustandekommen. Intentionen werden hierzu als durch 3 Faktoren determiniert verstanden (vgl. ebd., S. 118). Der erste Faktor betrifft die persönliche Sphäre: die Einstellung (attitude) gegenüber dem intendierten Verhalten. Diesen Einstellungen liegen sog. „behavioural beliefs“ (zu dt. etwa Überzeugungen bzgl. des Verhaltens) zugrunde. Das meint nichts anderes, als dass Menschen zu jedem Verhalten eine Überzeugung (in Form einer Bewertung) hinsichtlich der Auswirkung des Verhaltens haben (vgl. ebd., S.123). Vereinfacht gesprochen: Es wird bewertet, ob das Verhalten für die Person günstig bzw. wünschenswert wäre. Der zweite Faktor betrifft die soziale Sphäre: die sog. subjektive Norm (subjective norm). Sie repräsentiert die persönliche Wahrnehmung bzw. Einschätzung des „social pressure“ (Konformitätsdruck), das Verhalten auszuüben (vgl. ebd., S. 118). Der subjektiven Norm liegen „normative beliefs“ (normative Überzeugungen) zugrunde. Diese normativen Überzeugungen sind Einschätzungen, wie sehr andere Bezugspersonen das intendierte Verhalten befürworten oder ablehnen würden bzw. ob andere Bezugspersonen das intendierte Verhalten ebenfalls ausüben oder nicht (vgl. ebd., S. 124).^{41,42} Der dritte Faktor betrifft die sog. wahrgenommene Verhaltenskontrolle (perceived behavioural control). Damit ist die persönlich wahrgenommene Selbstwirksamkeit in Bezug auf das intendierte Verhalten gemeint (vgl. ebd., S. 118). Der Begriff der Selbstwirksamkeit (serwartung) (engl. perceived self-efficacy) geht auf Bandura (vgl. Bandura, 1978, S. 141) zurück und bedeutet in der Psychologie die Überzeugung, dass man „in einer bestimmten Situation angemessene Handlungsergebnisse“ (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 528) erzielen kann, dass man also davon überzeugt ist, das Verhalten auch tatsächlich ausführen zu können. Analog zu den ersten beiden Faktoren wird auch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle von Überzeugungen, sog. „control beliefs“ (Kontrollüberzeugungen) gespeist. Dies sind Überzeugungen hinsichtlich Faktoren, die in der Lage sind, die Ausführung des intendierten Verhaltens zu ermöglichen, beeinflussen oder vereiteln (vgl. Ajzen, 2005, S. 125). Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle kann Verhalten nun

⁴¹ Die Bezugspersonen sind für die betreffende Person wichtige Personen. Im Allgemeinen können dies Ehepartner, Freunde, Familie, etc. sein (vgl. Ajzen, 2005, S. 124). Im speziellen Fall von Bullying im Mikrokosmos Schulklasse können es Schulkinder mit hohem Status bzw. die Mitglieder des eigenen sozialen Netzwerkes sein.

⁴² Während normative beliefs bei Huesmann & Guerra auf die Frage abzielen, ob das Verhalten den verinnerlichten Sitten und Normen einer Person entspricht, zielen sie bei Ajzen & Fishbein auf die Frage ab, wie Gruppenmitglieder das Verhalten bewerten würden. Im einen Fall liegt der Fokus auf der persönlichen Bewertung des Verhaltens, im anderen Fall liegt der Fokus auf der Einschätzung der Bewertung durch die Bezugspersonen.

allerdings auf zwei Arten beeinflussen (vgl. ebd, S. 119; Haddock & Maio, 2004, S. 225). Zum einen ist sie ein motivationaler Bestimmungsfaktor für die *Bildung* von Intentionen, d.h. die Intentionsbildung ist davon abhängig, ob man glaubt, dass man ein bestimmtes Verhalten ausführen kann. Zum anderen hat sie eine direkte Wirkung auf die *Ausübung* des intendierten Verhaltens, indem sie abschätzt, ob das Verhalten tatsächlich ausgeübt werden kann. Insofern entscheidet die wahrgenommene Verhaltenskontrolle auch darüber, ob intendiertes Verhalten tatsächlich in eine Handlung übersetzt wird.

Diese drei genannten Faktoren bestimmen nun in ihrem Zusammenspiel die Formation von Intentionen. Vereinfacht gesprochen bedeutet das, dass man für eine hochwahrscheinliche Verhaltensausübung 1) überzeugt sein muss, dass ein bestimmtes Verhalten gut/günstig ist, 2) überzeugt sein muss, dass andere relevante Personen das Verhalten positiv bewerten und 3) überzeugt sein muss, dass man die Fähigkeiten besitzt, dieses Verhalten ausüben zu können. Die TPB zeigt sehr deutlich, dass Verhalten also nicht nur von Einstellungen (und damit von Überzeugungen, ob das Verhalten für die handelnde Person günstig, moralisch wertvoll bzw. gewünscht ist) beeinflusst ist, sondern – auf den Spezialfall Bullying unter Schulkindern umgelegt – auch von Gruppenmitgliedern beeinflusst wird. Genauer, Verhalten wird beeinflusst von Überzeugungen, wie andere Gruppenmitglieder das Verhalten bewerten würden – dies ist eine Umschreibung für das Phänomen des Konformitätsdrucks, welcher eine wichtige Determinante für die Erklärung des Verhaltens von Menschen in Gruppen im Allgemeinen und von Bullying im Besonderen darstellt (vgl. Burns et al., 2009, S. 1709f; Espelage & Asidao, 2001a, S. 54). Neben der Konformität ist auch die Selbstwirksamkeitserwartung ein entscheidender Faktor für Verhalten – daher werden beide im Folgenden genauer erläutert und mit Bullying in Verbindung gebracht.

Konformitätsdruck. (conformity pressure) Unter Konformität versteht man die Übereinstimmung des eigenen Verhaltens bzw. der eigenen Meinung mit dem Verhalten bzw. der Meinung anderer (vgl. Werth & Mayer, 2008, S. 553).⁴³ Konformitätsdruck bezeichnet den Druck auf ein Gruppenmitglied, sich so zu äußern bzw. zu verhalten bzw. solche Werte zu vertreten wie andere Gruppenmitglieder (vgl. ebd.). Der Grund für

⁴³ Diese Definition ist naheliegend, leitet sich der Begriff der Konformität doch vom lat. *conformitas* ab, was u.a. Gleichartigkeit oder auch Übereinstimmung bedeutet. Problematisch ist in diesem Zusammenhang der über Lehrbuch-Grenzen hinweg inkonsistente Gebrauch des Fachterminus Konformität. Es finden sich Lehrbücher, in denen mit Konformität nicht der Zustand der Übereinstimmung von Einstellungen, Verhalten, etc. definiert wird, sondern der Prozess des Sich-Konform-Machens definiert wird (vgl. Bordens, & Horowitz, 2008, S 233; Kessler & Fritsche, 2018, S. 145). In der vorliegenden Arbeit wird Konformität in seiner Bedeutung als der Zustand der Übereinstimmung verwendet.

den Konformitätsdruck, den ein Individuum verspürt, liegt in zwei Triebfedern menschlichen Verhaltens begründet (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 674; Werth & Mayer, 2008, S. 286): 1) dem Bedürfnis, sich richtig bzw. angemessen zu verhalten und 2) dem Bedürfnis, gemocht zu werden. In beiden Fällen hat die soziale Gruppe maßgeblichen Einfluss: Im ersten Fall wird er *informativer* bzw. *informationaler Einfluss*⁴⁴ (informational influence) genannt und meint, dass Menschen die Informationen, die sie von anderen Gruppenmitgliedern erhalten, als Hinweis auf die Realität bzw. geltende Norm auffassen und dementsprechend handeln wollen. Im zweiten Fall wird er *normativer Einfluss* (normative influence) genannt und meint, dass Menschen bestrebt sind, die Erwartungen anderer Gruppenmitglieder zu erfüllen, um Devianz und damit einhergehende soziale Bestrafung oder Ablehnung zu vermeiden (vgl. Hewstone & Martin, 2014, S. 282).⁴⁵ Diese beiden Formen von Einfluss, die auf Deutsch & Gerard (1955, S. 629) zurückgehen, ergeben zusammengenommen den sog. *sozialen Einfluss* (social influence), welcher definiert ist als die Veränderung von Einstellungen, Meinungen, Verhalten, etc. eines Menschen infolge des Kontakts mit Einstellungen, Meinungen, Verhalten, etc. anderer Menschen bzw. Gruppenmitgliedern (vgl. Hewstone & Martin, 2014, S. 274). Der Einfluss der Gruppe kann dabei auf zwei Arten wirken. Die eine Art formulieren Bordens & Horowitz (2008, S. 233): „**Conformity** [Anm.: Hervorhebung im Original] occurs when we modify our behavior in response to real or imagined pressure from others.“ Die andere Art formulieren Kessler & Fritsche (2018, S. 145): „Das Phänomen, sein Verhalten und Denken an jenes von Mehrheiten anzupassen, ohne dass von diesen expliziter Druck ausgeübt wird, wird als *Konformität* bezeichnet.“ Es fällt zweierlei auf: Zunächst, dass mit Konformität der Prozess des Sich-Konform-Machens gemeint ist (siehe Fn. 43). Weiters, dass die beiden Definitionen einander diametral gegenüberstehen, was die Form des Druckes anbelangt: Einmal geht der Druck aktiv von den peers aus⁴⁶, im anderen Fall kann man davon ausgehen, dass der Druck vom Individuum ausgeht (auf der Grundlage seiner normativen Überzeugungen). Die Lösung dieses Widerstreits besteht in der Synthese dieser beiden

⁴⁴ Informativer sozialer Einfluss liegt beispielsweise dann vor, wenn man sich bzgl. einer Sache unsicher ist und daher auf die Meinung bzw. das Verhalten der Mehrheit zurückgreift (vgl. Fischer et al., 2013, S. 140).

⁴⁵ In Lehrbüchern finden sich u.U. auch die Bezeichnungen informativer *sozialer* Einfluss und normativer *sozialer* Einfluss (vgl. Fischer, Asal & Krueger, 2013, S. 140).

⁴⁶ Diese Art des Druckes kennt man in der Alltagssprache als *Gruppendruck*. In der Fachliteratur wird dieser Begriff nicht verwendet. Stattdessen findet man Begriffe wie *Gruppendruck* (bei Fischer et al. [2013, S. 141ff] verwendet als Ausdruck für normativen sozialen Einfluss), group pressure (vgl. Bordens & Horowitz, 2008, S. 233), peer pressure (vgl. Fishbein, 2010, S. 143).

Definitionen: Der Druck kann auf beide Arten wirken, also über direkt ausgeübten Druck der anderen oder über indirekt ausgeübten Druck, aufgrund des sozialen Einflusses.⁴⁷ Was nun den Konformitätsdruck hinsichtlich Bullying in der Schule betrifft, so lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der zugrundeliegende soziale Einfluss auf zwei Mechanismen gründet. Zum einen auf informativem sozialem Einfluss, welcher dadurch entsteht, dass Schulkinder beobachten, dass andere Gruppenmitglieder Bullying aktiv ausüben, mitmachen oder anfeuern und sich daran belustigen. Zum anderen auf normativem sozialem Einfluss, welcher dadurch entsteht, dass die Beobachtung der und die Interaktion mit anderen Gruppenmitgliedern⁴⁸ in Bullying-Situationen dazu führt, dass sich subjektive Normen ausbilden, die dem Individuum ein Gefühl davon geben, was seine peers von ihm erwarten. Es zeigt sich, dass der Begriff der Normen eng mit dem der Konformität zusammenhängt. Es überrascht daher kaum, dass etwa *group norms* (Gruppennormen) bzw. *classroom norms* (Klassennormen) ein von Salmivalli und anderen intensiv diskutiertes und beforschtes Phänomen darstellen (vgl. Henry et al., 2000; Nesdale et al., 2008; Peets et al., 2015; Salmivalli & Voeten, 2004). Auf sie soll daher im Folgenden genauer eingegangen werden.

Soziale Norm. Der übergeordnete Normbegriff hinsichtlich des sozialen Einflusses ist jener der sog. *sozialen Norm*.⁴⁹ Soziale Normen sind definiert als allgemein geteilte Erwartungen bzw. Standards hinsichtlich des Verhaltens, der Einstellungen, der Werte, etc. der Gruppenmitglieder – sie drücken aus, was innerhalb einer Gruppe⁵⁰ akzeptabel ist (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 673; Fishbein, 2010, S. 129; Werth & Mayer, 2008, S. 340). Anstelle der Bezeichnung „social norm“ findet man in der allgemeinen

⁴⁷ Dass dieser Einfluss ohne jegliche direkte Einflussnahme der Gruppenmitglieder vonstatten gehen kann, mag auf den ersten Blick überraschend scheinen, lässt sich aber sehr leicht exemplifizieren, ruft man sich das berühmte Konformitätsexperiment von Asch (1955) ins Bewusstsein. Dort findet sich die Versuchsperson starkem Konformitätsdruck ausgesetzt, obwohl jegliche Interaktion/Kommunikation zwischen den Studienteilnehmern untersagt war.

⁴⁸ Dazu zählen v.a. für das betreffende Individuum relevante Bezugspersonen, wie etwa Freunde oder Mitglieder des selben sozialen Netzwerkes.

⁴⁹ Auch an dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass Fachtermini nicht immer von allen Autoren in konsistenter Weise verwendet werden. So findet man etwa bei Stainton Rogers (2011, S. 239) eine Stelle im Kontext der *Theory of reasoned Action* von Ajzen & Fishbein, wo die Wahrnehmung von den Erwartungen der anderen Gruppenmitglieder, welches Verhalten das Individuum zu wählen hat, als „social norm“ bezeichnet wird. Tatsächlich wird dieses Phänomen von Ajzen & Fishbein jedoch als *subjective norm* bezeichnet (vgl. Ajzen, 2005, S. 118). Es empfiehlt sich in Fällen von Unklarheit, Begrifflichkeiten mit anderen (Original)Autoren abzugleichen.

⁵⁰ Der Begriff „Gruppe“ wird in der Soziologie sehr breit gefasst; Menschen sind zugleich Mitglieder in vielen Gruppen, sei es der Freundeskreis, die Schulkasse, die Gruppe der Staatsbürger, die Gruppe der Personen in einem Zugabteil etc. Und in all diesen Gruppen herrschen verschiedenartige soziale Normen, die angemessenes Verhalten in bestimmten Rollen und bestimmten Situationen festlegen (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 7).

soziologisch-sozialpsychologischen Literatur auch die synonym verwendete Bezeichnung der „group norm“ (vgl. Feldman 1984, S. 47; Gavac, Murrar & Brauer, 2015, S. 353). Im Kontext von Bullying und des PRA ist, ebenfalls synonym verwendet, oft von *classroom norms* die Rede, um darauf hinzuweisen, dass sich innerhalb von Schulklassen ebenfalls bestimmte Normen ausbilden (vgl. Salmivalli & Voeten, 2004, S. 247f; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2010b, S. 443). Auch *peer norms* finden sich in diesem Zusammenhang – auch hier ist das selbe Phänomen damit benannt (vgl. Perkins, Craig & Perkins, 2011, S. 704). Eine hilfreiche Differenzierung, soziale Normen betreffend, in *descriptive norms* (deskriptive Normen) und *injunctive norms* (injunktive Normen), nehmen Cialdini, Reno & Kallgren (1990) vor. Analog zur Einteilung des sozialen Einflusses in informativen und normativen Einfluss auf Basis der Arbeiten von Deutsch & Gerard (1955), nehmen Cialdini et al. genannte Einteilung ebenfalls aufgrund dieser Arbeiten vor. Deskriptive Normen werden dabei definiert als dasjenige, das als „typisch“ bzw. „normal“ gilt; deskriptive Normen geben an, wie sich die Mehrheit der Gruppenmitglieder verhält⁵¹ (vgl. Cialdini et al., 1990, S. 1015; Hewstone & Martin, 2014, S. 275). Dies ist das Analogon zum informativen Einfluss; deskriptive Normen führen zu informativem Einfluss. Injunktive Normen werden, analog zu normativem Einfluss, definiert als das, das sein soll; injunktive Normen geben an, was in der Gruppe als akzeptabel, erwartet bzw. angebracht gilt (vgl. ebd.).⁵² Um nun den Einfluss der *classroom norms* auf das Verhalten der Schulkinder und damit die Rollenverteilung gemäß des PRA zeigen zu können, müssen diese Normen operationalisiert werden. Deskriptive Gruppennormen können etwa operationalisiert werden, indem die Häufigkeit des Verhaltens von Bullies, Outsiders oder auch Defenders auf Klassenlevel ermittelt wird – es zeigt sich, dass das Verhalten der Gruppe Einfluss auf die Einstellung der Gruppenmitglieder haben kann (vgl. Pozzoli, Gini & Vieno, 2012, S. 1922; Saarento & Salmivalli, 2015, S. 202; Sentse et al., 2008, S. 1012; Scholte, Sentse & Granic, 2010, S. 795). Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang Hinweise, dass der informative

⁵¹ Dies ist eine etwas verkürzte Definition, die zu der Misskonzeption verführen kann, dass alle Gruppenmitglieder bestrebt sind, einander auf eine Idealnorm hin anzugleichen. Tatsächlich allerdings kann man sich eine soziale Gruppe als von mehreren deskriptiven Normen (also verschiedenen Verhaltensweisen) durchsetzt vorstellen (vgl. Chang, 2004, S. 692). Dies ist naheliegend, führt man sich die verschiedenen Rollen des PRA vor Augen (vgl. Pozzoli et al., 2012, S. 1919). So besteht die Möglichkeit, von mehreren deskriptiven Normen zugleich beeinflusst zu werden.

⁵² An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Konformitätsdruck, der von sozialen Normen ausgeht, bei einigen Autoren als *perceived normative pressure* bezeichnet wird (vgl. Pozzoli & Gini, 2010). Damit wird dem Umstand Ausdruck verliehen, dass diese sozialen Normen in den meisten Fällen nicht mit den Einstellungen der Gruppenmitglieder isomorph sind (vgl. Perkins et al., 2011, S. 713).

Einfluss der einzelnen Gruppenmitglieder gewichtet von deren Beliebtheit⁵³ abhängt, d.h. beliebte Gruppenmitglieder haben vermutlich stärkeren Einfluss auf die Gruppennorm (vgl. Dijkstra, Lindenberg, Veenstra, 2008). Injunktive Gruppennormen können operationalisiert werden, indem etwa in Befragungen ermittelt wird, welche Reaktionen ein Verhalten innerhalb der Klasse hervorrufen würde (vgl. Pfetsch, Schultze-Krumbholz & Füllgraf, 2018, S. 151; Pozzoli et al., 2012, S. 1922; Salmivalli & Voete, 2004, S. 249), bzw. indem ermittelt wird, wie Gruppenmitglieder die Einstellung der Gruppe zu bullying wahrnehmen (vgl. Sandstrom, Makover & Bartini, 2013, S. 206). Alle der gerade zitierten Studien liefern Belege dafür, dass injunktive Gruppennormen das Verhalten der Gruppenmitglieder beeinflussen können.

Für das Verständnis von Bullying in Schulklassen ist die Unterscheidung in deskriptive und injunktive Normen deshalb von Relevanz, weil sie zeigt, dass nicht nur die Einstellung der Klasse zu Bullying die Prävalenz von Bullying (und allen anderen Rollen) beeinflusst (vgl. Pozzoli & Gini, 2010), sondern auch die Häufigkeit und Art des in der Klasse gepflogenen Verhaltens rückwirken kann auf das Verhalten aller Gruppenmitglieder. Will man gegen Bullying aktiv werden, scheint es daher zielführend, Gruppenmitglieder nicht nur auf einer moralisch-intelligiblen Ebene anzusprechen und ihnen zu vermitteln, dass Bullying keine akzeptierte Verhaltensform darstellt, sondern gezielt auch auf das Verhalten der Gruppenmitglieder einzuwirken. Salmivalli (2014, S. 288f) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass es daher v.a. zielführend ist, die große Gruppe der Bystanders anzusprechen, die, wie gezeigt, ohnehin überwiegend stark anti-bullying eingestellt sind. Denn es scheint bedeutend einfacher zu sein, auf das Verhalten der Bystander einzuwirken, die ohnehin anti-bullying eingestellt sind, als auf Bullies, deren aggressives Verhalten mit sozialer Belohnung verknüpft ist. Zunächst, so Salmivalli weiter, ist es entscheidend, Schulkinder über Bullying als Gruppenphänomen und ihre eigene Rolle aufzuklären – die meisten Bystander sind naheliegenderweise der Auffassung, dass sie am Bullying-Geschehen nicht beteiligt sind. Die obigen Ausführungen zeigen, dass dies nicht zutreffend ist. In einem weiteren Schritt müssten effektive Anti-Bullying-Programme Bystanders die Möglichkeiten und Fertigkeiten vermitteln, wie sie ihre Haltung in aktives Handeln umsetzen können. Dies

⁵³ In der Studie selbst ist von "popularity" (Dijkstra et al., 2008, S. 1291) die Rede. Ob es sich hier um sociometric oder perceived popularity handelt, lässt sich nicht mit Sicherheit feststellen, da die Autoren einen alternativen Ansatz gewählt haben: Mittels Peer-Nomination und der Frage "Who do others want to be associated with?" (ebd.) sollten die Befragten auf ihre eigenen Vorstellungen von popularity zurückgreifen, anstatt von den Experimentatoren nach bestimmten Werten bzw. Statusgütern gefragt zu werden. Da die Autoren allerdings in ihrem Paper (ebd.) Beispiele für Aspekte von popularity angeben (Einfluss, Dominanz, Attraktivität, Ressourcenkontrolle), lässt sich die Vermutung aufstellen, dass es sich hierbei tendenziell eher um perceived popularity handelt.

kann zum einen dazu führen, dass man sich verstärkt um die Opfer kümmert – was nachweislich mit einer Reduktion der negativen Auswirkungen von Bullying auf die Opfer assoziiert ist (vgl. Holt & Espelage, 2007; Kärnä, Voeten & Poskiparta, 2010; Sainio et al., 2011) – und kann zum anderen dazu führen, dass der gemeinschaftliche Ausdruck der Ablehnung von Bullying zu einer Änderung des Wertesystems innerhalb der Klasse führt (vgl. Salmivalli, 2014, S. 289). Der Entzug von Belohnung für Bullying-Verhalten durch Statuserhöhung, so die Überlegung, müsste zu einer Reduktion der Bullying- und Viktimisierungsprävalenz führen. Es gibt mittlerweile empirische Belege dafür, dass, erstens, Interventions-Programme tatsächlich in der Lage sind, das Verhalten der Bystander positiv zu verändern (vgl. Polanin, Espelage & Pigott, 2012) und, zweitens, die gezielte Beeinflussung von classroom norms und des Verhaltens von Bystanders tatsächlich zu reduzierten Prävalenzen führt (vgl. Saarento, Boulton & Salmivalli, 2014; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011a).⁵⁴

In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage, weshalb Bystanders nicht stärker gegen Bullying auftreten, wie es ihrer Einstellung entsprechen würde. Es wurde im Rahmen der TPB gezeigt, dass Verhalten nicht nur von Einstellungen und subjektiven Normen beeinflusst ist, sondern auch von der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle, welche stark mit dem Phänomen der Selbstwirksamkeitserwartung zusammenhängt. Es ist hilfreich, diesen letzten Faktor – und im Anschluss auch die Phänomene *bystander effect* (Zuschauereffekt), *affective empathy* (affektive Empathie) und *moral disengagement* – genauer zu erörtern, um zu verstehen, weshalb Bystanders so selten eingreifen, um Bullying zu unterbinden und sich teilweise sogar als Assistent oder Verstärker daran beteiligen. Denn nur wenn man die Mechanismen versteht, die zur Passivität oder gar zur Beteiligung der Bystanders führt, lassen sich darauf aufbauend wirksame Gegenstrategien entwickeln, die Bullying verhindern können.

Selbstwirksamkeitserwartung. (perceived self-efficacy) Der Begriff der perceived behavioral control im Rahmen der TPB wurde bereits vorgestellt und es wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass dieses Konzept dem der perceived self-efficacy sehr ähnlich ist (vgl. Bagozzi, 1992, S. 180; Fishbein, 2010, S. 64). An dieser Stelle soll gezeigt

⁵⁴ Dass classroom norms tatsächlich Einfluss auf die Prävalenz von Bullying haben, ist hinreichend belegt und kann gezeigt werden, indem der Anteil des Einflusses der classroom norms an der gesamten empirischen Varianz etwa der Bullying- oder Viktimisierungsraten auf Klassenebene ermittelt wird. Saarento et al. (2013, S. 428) ermitteln für classroom norms einen Anteil an der gesamten Varianz von 22%, für individuelle Einflüsse 75%, für den Einfluss der Schule 3%. Das bedeutet, dass classroom norms und damit Gruppeneffekte einen entscheidenden, Bullyingprävalenz und das Verhalten der Gruppenmitglieder beeinflussenden, Faktor darstellen.

werden, welche Implikationen dieses Konzept auf die große Gruppe der Bystanders hat.

Hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu besitzen ist für die Ausführung von intendiertem Verhalten hochrelevant; sie beeinflusst maßgeblich, ob Menschen überhaupt *versuchen* zu handeln, da Menschen unsichere, bedrohliche Situationen, von denen sie denken, sie nicht meistern zu können, üblicherweise meiden (vgl. Bandura, 1977, S. 79f). Gegen Bullying und die (zumindest individuell wahrgenommene) classroom norm anzukämpfen, wird in der Literatur durchaus als ein solches individuell schwieriges Verhalten verstanden, denn das Einstehen für das Opfer kann dazu führen, dass man selbst angegriffen wird, in einen Konflikt hineingerät und eventuell an Status innerhalb der Gruppe verliert (vgl. Caravita, Blasio & Salmivalli, 2009, S. 144; Meter & Card, 2015, S. 742; Thornberg et al., 2012). Eine Vielzahl von Studien zeigt einen klaren Zusammenhang zwischen hoher Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich des Verhaltens der Verteidigenden und tatsächlich ausgeführtem Verhalten der Verteidigenden (vgl. Gini et al., 2008; Jolliffe & Farrington, 2006; van der Ploeg et al., 2017; Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2010; Wachs et al., 2018). Dementsprechend führt geringe Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich verteidigendem Verhalten, also die Überzeugung, dass man bestimmte Handlungen nicht kompetent bzw. gar nicht durchführen kann, dazu, dass man angesichts beobachteter Bullying-Episoden in Passivität verharrt. Die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung ist daher wenig überraschend eine wichtige Säule einiger Präventions- und Interventionsprogramme, wie etwa des KiVa, das ebenfalls von Salmivalli u.a. entwickelt wurde und seit 2009 (vgl. Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011b, S. 409) in Finnland in vielen Schulen zur Anwendung kommt.^{55,56} In einem randomized controlled trial (RCT) konnte nachgewiesen werden, dass KiVa u.a. die Selbstwirksamkeitserwartung der teilnehmenden Schulkinder hinsichtlich verteidigendem Verhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe erhöhen konnte (vgl. Kärnä et al., 2011).

⁵⁵ Auch in einigen Schulen in anderen (vornehmlich europäischen) Ländern kommt KiVa zum Einsatz. Zumindest die Nationen der teilnehmenden Partner sind auf der KiVa-Homepage aufgelistet: <http://www.kivaprogram.net/around-the-world> [09.11.2019]

⁵⁶ Das KiVa-Programm setzt hierbei, wie einige andere Programme, auf Diskussionen, Gruppenarbeiten, Kurzfilme über Bullying und – v.a. für den Bereich der Selbstwirksamkeitserwartung maßgeblich – Rollenspiele. In diesen Übungen kann gelernt werden, wie man handeln kann und *dass* man handeln *kann*, um etwas gegen Bullying zu tun. Neben der Steigerung der Selbstwirksamkeitserfahrung werden noch drei andere Lernziele für die Übungseinheiten angegeben: Bewusstsein schaffen für die Gruppenprozesse, die zu Bullying führen; die Empathie gegenüber den Opfern zu erhöhen; die coping strategies im Falle von Viktimisierung zu erhöhen (vgl. Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2010a, S. 240).

Affektive bzw. *emotionale Empathie*. (affective bzw. emotional empathy) Neben der Selbstwirksamkeitserwartung ist affektive bzw. emotionale Empathie ein weiterer entscheidender Faktor, der im Grunde nicht nur darüber entscheidet, ob man als Bystander Hilfeleistung erbringt oder nicht, sondern diese Art von Empathie bzw. ihr Fehlen beeinflusst auch, ob Bullying aktiv ausgeübt wird. Empathie wird üblicherweise in zwei Bereiche eingeteilt. Einer davon wird als affektive (seltener auch emotionale) Empathie bezeichnet, welche das Mitfühlen bzw. Nachempfinden der Gefühle eines anderen meint. Der andere Bereich wird als kognitive Empathie (cognitive empathy) bezeichnet und meint das Wahrnehmen bzw. Verstehen der Gefühle eines anderen, ohne dass man sie dabei selber mitempfindet (vgl. Smith, 2014, S. 108). Eine Vielzahl von Studien hat – wenig überraschend – gezeigt, dass hohe affektive Empathie positiv mit verteidigendem Verhalten bzw. negativ mit Bullying-Verhalten korreliert (vgl. Correia & Dalbert, 2008; Gini et al., 2008; Nickerson, Aloe & Werth, 2015; Noorden, Cillessen & Bukowski, 2014; Peets et al., 2015; Pöyhönen et al., 2010). Was nun kognitive Empathie anbelangt, ist die Datenlage inkonsistent, wie eine große Metastudie von van Noorden et al. (2014) zeigt: Etwa die Hälfte der Studien, die zwischen affektiver und kognitiver Empathie unterschieden haben, fanden kognitive Empathie negativ mit Bullying korreliert, die andere Hälfte konnte keinen signifikanten Effekt feststellen. Noorden et al. interpretieren die Ergebnisse so, wie auch einige andere Autoren das Verhältnis von kognitiver Empathie und Bullying-Verhalten verstehen: Bullies besitzen zwar geringe affektive Empathie, aber nicht zwangsläufig geringe kognitive Empathie. Es wird auf Basis der verfügbaren Datenlage vermutet, dass kognitive Empathie ihnen bei ihrem Ziel der Machtausübung behilflich sein könnte, denn kognitive Empathie hilft ihnen dabei, zu verstehen, auf welche Arten sie ihren Opfern Schaden zufügen und die Gruppe manipulieren können (vgl. Jolliffe & Farrington, 2006, S. 548; Pöyhönen et al., 2010, S. 145; Smith, 2019, S. 40f).⁵⁷

⁵⁷ In diese Richtung gehen auch Ergebnisse von Gini (2006, S. 534), sowie Sutton, Smith & Swettenham (1999), die zeigen, dass Bullies einen hohen (Gini) oder sogar unter allen analysierten participant roles den höchsten (Sutton et al.) Score hinsichtlich *social cognition* (soziale Kognition) vorweisen konnten. Soziale Kognition – ein großer Teilbereich der Sozialpsychologie – umfasst alle mentalen Prozesse der sozialen Wahrnehmung von sich und anderen, wie diese Informationen erhalten, gespeichert und abgerufen werden und wie sie sich auf das Verhalten auswirken, kurzum, soziale Kognition umfasst die gesamte Sphäre kognitiver Prozesse, insofern sie sich auf Menschen oder Beziehungen zwischen Menschen oder deren Verhalten beziehen (vgl. Fischer et al., 2013, S. 201; Pendry, 2014, S. 108). Die Fähigkeit, die mentalen Zustände anderer Menschen erkennen und verstehen zu können, ist ein wesentlicher Aspekt sozialer Kognition und wird als *Theory of Mind* bezeichnet – sie ermöglicht es Menschen, das Verhalten anderer Menschen zu erklären und Vorhersagen darüber zu treffen (vgl. Fischer et al., S. 201f). Sutton et al. (1999) haben festgestellt, dass Bullies in dieser Kategorie bei weitem am besten abschneiden, was so interpretiert wird, dass gerade ihre überdurchschnittlichen Fähigkeiten, die Theory of Mind betreffend, ihnen helfen, soziale Situationen möglichst zu ihren Gunsten, auf Kosten anderer, auszunutzen. Da das Konzept der Theory of Mind dem der kognitiven Empathie sehr nahe

Diese Befunde zeigen, dass es zielführend ist, bei der Entwicklung von Bullying-Interventions- und Präventionsprogrammen die Unterscheidung in affektive und kognitive Empathie zu berücksichtigen und v.a. eine Steigerung affektiver Empathie gegenüber den Opfern von Bullying anzustreben, wie es in vielen Programmen vorgesehen ist.^{58,59}

Zuschauereffekt. (bystander effect) Der Zuschauereffekt – einer der am zuverlässigsten belegte Effekt in der Sozialpsychologie (vgl. Fischer et al., 2011) – bezeichnet das Phänomen reduzierter Hilfeleistung bei Beobachtung einer Notsituation einer anderen Person, verursacht durch die Anwesenheit anderer Zuschauer, wobei die Wahrscheinlichkeit der Hilfeleistung sich indirekt proportional zur Anzahl der anwesenden Zuschauer verhält (vgl. Levine & Manning, 2014, S. 367). Dieser Effekt wird hauptsächlich gespeist durch drei Mechanismen, die im Folgenden kurz erläutert werden. Der erste Mechanismus ist jener der Verantwortungsdiffusion (diffusion of responsibility) und beschreibt das Phänomen, dass die gefühlte Verantwortung, beim Anblick einer Notsituation eines anderen Menschen zu handeln, mit der Anzahl der Zuschauer sinkt. Während man sich als alleiniger Zuschauer stark verantwortlich fühlt zu helfen, verringert sich mit steigender Zuschauerzahl die Wahrscheinlichkeit, als Zuschauer selbst aktiv zu werden. (vgl. Darley & Latané, 1968, S. 380). Der zweite Mechanismus ist jener der pluralistischen Ignoranz (pluralistic ignorance) und beschreibt das Phänomen, dass Zuschauer von Notsituationen anderer in Untätigkeit verharren, sobald mehrere Zuschauer anwesend sind. Dies wird damit erklärt, dass Menschen, die außergewöhnlichen Situationen, wie etwa dem Beobachten von Notsituationen anderer, ausgesetzt sind, zunächst zögernd und abwartend reagieren,

kommt (vgl. Dvash & Shamay-Tsoory, 2014, S. 288), lassen sich die Ergebnisse dieser Studie als Beleg dafür anführen, dass Bullies kognitive Empathie besitzen (müssen, um erfolgreich Bullying betreiben zu können).

⁵⁸ Es gibt zum jetzigen Zeitpunkt nur wenige Längsschnittstudien, die den Einfluss von Bullying-Interventions- und Präventionsprogrammen auf affektive Empathie mit den Opfern dokumentieren; sowohl für das Olweus Bullying Prevention Program als auch für KiVa finden sich positive Auswirkungen (vgl. Kärnä et al., 2011; Limber et al., 2018). Eine Metastudie von Polanin, Espelage & Pigott (2012, S. 57) von 12 Bullying-Interventions- und Präventionsprogrammen findet eine sehr geringe (nicht-signifikante) Effektstärke der Programme für affektive Empathie gegenüber den Opfern.

⁵⁹ Wie sich zeigt, haben Emotionen – hier in Form empathischer Gefühle – einen Einfluss auf das Verhalten von Menschen. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass die bisherige Charakterisierung der TPB, also eine Theorie, die menschliches Verhalten erklären soll, Emotionen nicht berücksichtigt hat, was sie defizitär erscheinen lässt. Tatsächlich sind Gefühle und Stimmungen von Ajzen & Fishbein in ihrem Modell berücksichtigt worden: Die persönliche Sphäre besteht nicht nur aus Einstellungen, sondern auch aus *affects* und *moods*, welche zwar von Einstellungen unterschieden sind, diese aber zu beeinflussen imstande sind (vgl. Fishbein, 2010, S. 78). Was Menschen also als gut bzw. wünschenswert bewerten, hängt nicht allein von ihrer Kognition ab, sondern wird auch durch Emotionen oder Stimmungen beeinflusst.

um herauszufinden, was zu tun ist. Sind nun andere Zuschauer anwesend und verhalten sich ebenso, leitet jeder Zuschauer aus der Untätigkeit der anderen ab, dass die angemessene Reaktion ist, nichts zu tun (vgl. Levine & Manning, 2014, S. 371) – dies ist eine der möglichen Ursachen, weshalb es oftmals große Differenzen zwischen tatsächlicher Gruppeneinstellung und wahrgenommener Gruppennorm gibt (vgl. Salmivalli, 2014, S. 287).⁶⁰ Der dritte Mechanismus ist jener der audience inhibition (zu dt. etwa Hemmung durch ein Publikum) und beschreibt das Phänomen, dass Menschen, die sich von Zuschauern beobachtet fühlen, aus diesem Grund ihre Bereitschaft zu handeln reduzieren. Dieser Mechanismus greift v.a. in Situationen, in denen man sich unsicher ist, wie man richtig zu handeln hat und dementsprechend befürchtet, sich vor Publikum zu blamieren – die mögliche Bewertung einer Hilfeleistung durch die Zuschauer hemmt also die Ausführungswahrscheinlichkeit der Hilfeleistung (vgl. ebd).

Obwohl es naheliegend ist, den bystander effect zur, zumindest teilweisen, Erklärung des Verhaltens der Bystander während Bullying-Episoden heranzuziehen, finden die wenigen Untersuchungen, die sich speziell diesem Thema widmen, nur wenige Anhaltspunkte, die diese Erklärung stützen würden (vgl. Fluke, 2016; Song & Oh, 2017). Die möglichen Gründe dafür sind mannigfaltig (vgl. Shong & Oh, 2017, S. 10f): Beispielsweise setzt der klassische bystander effect einander unbekannte Zuschauer voraus, was im Setting von Bullying in der Schule tendenziell eher nicht der Fall ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass komplexe Prozesse auf individueller und Gruppenebene den bystander effect überlagern. Dazu zählen nicht nur soziale Normen und Erwartungen innerhalb der Gruppe, sondern etwa auch die Beschaffenheit der Verhältnisse zwischen Zuschauer, Opfer und Bully. Je enger die Beziehung zum Opfer und je schwächer die Beziehung zu den Bullies, desto eher kann man Hilfeleistung erwarten. Weiters sind die Notsituationen des klassischen bystander effects solche, die die Zuschauer nicht bedrohen – in eine Bullying-Situation einzugreifen kann durchaus mit Gefahr für die handelnde Person verbunden sein und die Bereitschaft zur Hilfe reduzieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der bystander effect interessante Einblicke in Gruppenprozesse bereithält, sein Einfluss auf die Passivität von Bystandern aber möglicherweise begrenzt ist – wobei die geringe Datenlage hinsichtlich dieses Themas berücksichtigt werden sollte.

⁶⁰ Es ist dies ein schönes Beispiel für den Einfluss, den normative beliefs (im Rahmen des Modells der TPB) auf das Verhalten von Menschen haben.

*Moral disengagement.*⁶¹ Moral disengagement ist ein möglicher Ansatz, um zu erklären, weshalb Bullies (und Assistants) es überhaupt fertigbringen, in aggressiver und objektiv unmoralischer Weise gegen ihre Opfer zu handeln, bzw. warum Reinforcers Bullies anfeuern, anstatt allgemeine moralische Gesetze zu achten und etwa einzugreifen.

Um das von Bandura entwickelte Konzept des moral disengagement zu verstehen, ist es hilfreich, Banduras Konzept der Selbstregulation (self-regulation) im Rahmen seiner sozialkognitiven Lerntheorie (social cognitive theory) zu verstehen. Bandura fasst Selbstregulation als den zentralen Mechanismus auf, der Menschen überhaupt erst in die Lage versetzt, willentlich zu handeln (vgl. Bandura, 1991, S. 248f). Selbstregulation wird dabei gespeist durch drei Subfunktionen, durch deren Zusammenspiel Menschen Einfluss auf ihre Verhalten nehmen: 1) Self-Monitoring, 2) Judgmental Subfunction und 3) Self-Reactive Influence. Self-Monitoring ist hierbei der Prozess der Beobachtung der Umgebung, des eigenen Verhaltens und dessen Auswirkungen, der relativ komplex beschaffen ist, da er nicht „objektiv“ beobachtet, sondern von vorliegenden kognitiven Strukturen und Selbstüberzeugungen beeinflusst ist, die zu selektiver Wahrnehmung führen. Diese Funktion dient zwei Zwecken: Zum einen liefert sie die Basis für das Setzen realistischer Ziele und zum anderen hilft sie bei der Evaluation des Fortschrittes, diesen Zielen näher gekommen zu sein (vgl. ebd., S. 250). Die Funktion der Judgmental Subfunction meldet, vereinfacht gesprochen, zurück, ob ein Verhalten als vorteilhaft oder unvorteilhaft bewertet wird oder auch, ob durchgeführtes Verhalten zufriedenstellend ausgeführt wurde (vgl. ebd., 253ff). Interessant für moralisches Handeln ist die dritte Funktion, die des Self-Reactive Influence, welche u.a. darin besteht, dass sie affektive Reaktionen auf der Basis persönlich als wichtig eingeschätzter Standards hervorruft (vgl. ebd., S. 261).⁶² Menschen sind, so Bandura, bestrebt, positive Selbstreaktionen in Form positiver Gefühle zu produzieren und negative Gefühle bzw. Formen des Selbsttadels (self-censure) zu vermeiden (vgl. ebd., S. 256). Dies trifft nun auch auf die Sphäre des moralischen Handelns zu. Bandura nennt zwei Sanktionsquellen für regelwidriges Verhalten (transgressive conduct): soziale Sanktionierung und interne Selbstsanktionierung (internalized self-sanctions) (vgl. ebd., S. 276). Im einen Fall wird von unmoralischem Verhalten abgesehen, weil soziale Repressionen antizipiert werden, im anderen Fall, weil negative Gefühle bzw.

⁶¹ Es gibt keine deutsche Übersetzung dieses Fachterminus, der zu Dt. am ehesten "moralische Losgelöstheit/Loslösung" bedeutet.

⁶² Eine andere Form des Self-Reactive Influence besteht darin, dass Menschen sich Anreize für ihre Ziele schaffen, um sich zu bestimmtem Verhalten zu motivieren (vgl. Bandura, 1991, S. 256, S. 260).

Selbsttadel vermieden werden wollen (vgl. ebd., S. 277). Daraus folgt nach Bandura zweierlei: Zum einen, dass moralisches Handeln nicht ausschließlich in abstrakter Reflexion begründet ist, sondern antizipierte Selbstreaktionen affektiver Art auf das intendierte Verhalten ebenfalls eine große Rolle spielen und zum anderen, dass dieser Prozess der Selbstregulation aktiv ausgeführt werden muss, um schlagend zu werden und so moralisches Handeln möglich zu machen (vgl. Bandura, 1999, S. 193; Bandura, 2002, S. 101). Moral disengagement bezeichnet in diesem Kontext nun genau das Ausschalten bzw. Umgehen dieses selbstregulativen Prozesses, der moralisches Handeln gewährleisten soll. Die möglichen Formen von moral disengagement werden im Folgenden kurz zusammengefasst; in eckigen Klammern folgen, wo möglich, anschauliche Beispiele⁶³ im Kontext von Bullying in der Schule (vgl. Bandura, 1999, S. 194ff; Bandura, 2002, S. 102ff):

- *Moral Justification.* (moralische Rechtfertigung) Da Menschen üblicherweise gehemmt sind, aggressive Handlungen zu begehen, die sie für unmoralisch halten, werden die Handlungen als sozial bzw. moralisch gewollt rationalisiert. Somit ist es ihnen möglich, „moralische“ Imperative zu konstruieren und befolgen, deren Ausführung anderen schadet, während sie sich in der Ausführung dieser Handlungen weiterhin als moralisch Handelnde wahrnehmen. [„Bei uns in der Klasse ist das ganz normal.“⁶⁴]
- *Euphemistic Labeling.* (euphemistisches Etikettieren) Da Sprache in der Lage ist, Denken und Wahrnehmung zu beeinflussen, ist es möglich, aggressive Handlungen durch geschickte Wortwahl harmloser wirken zu lassen, als sie tatsächlich sind. [Bully /Assistant: „Wir spielen nur mit ihm.“; Reinforcer: „Ich habe ja nur gelacht.“]
- *Advantageous Comparison.* (vorteilhafter Vergleich) Durch den Vergleich des eigenen intendierten schädigenden Verhaltens mit ähnlichen Verhaltensweisen anderer Personen erscheint die intendierte Handlung harmloser oder sogar als der Norm entsprechend. [Bully: „XY (Anm.: Opfer) macht viel ärgere Dinge als ich.“; Assistant: „AB (Anm.: Bully) macht viel ärgere Dinge als ich.“]
- *Displacement of Responsibility.* (Verlagerung von Verantwortung) Selbstregulation findet v.a. dann statt, wenn man sich für das eigene Verhalten verantwortlich fühlt (vgl. Bandura, 1991, S. 255). Kann die Verantwortung für das

⁶³ Einige der Beispiele sind in abgewandelter Form bei Hymel et al. (2010) zu finden.

⁶⁴ Dieses Beispiel ist relativ harmlos. Bandura (2002, S. 103f) führt als Beispiele für Moral Justification islamistischen Terror oder auch religiös motivierte Kriegshandlungen an.

Handeln etwa auf höhere Instanzen, Regelungen oder Befehlsgeber abgewälzt werden, steigt das Risiko für aggressives Verhalten, wie etwa das Milgram-Experiment eindrucksvoll zeigt (Milgram, 1963). [Outsiders: „Es ist Aufgabe der Schule, dafür zu sorgen, dass Bullying unterbunden wird, nicht meine.“]

- *Diffusion of Responsibility.* (Verantwortungsdiffusion) Analog zur Verantwortungsdiffusion im Kontext des bystander effects kann Verantwortungsdiffusion im Kontext aggressiven Verhaltens dazu führen, dass man sich für das eigene Verhalten weniger verantwortlich fühlt, da andere (Bullies) auch Verantwortung übernehmen.
- *Disregard or Distortion of Consequences.* (Missachtung oder Verfälschung der Konsequenzen) Üblicherweise ruft es bei Menschen unangenehme Gefühle hervor, wenn sie Augenzeuge von Leiden werden, die sie bei anderen hervorrufen. Durch das Ignorieren oder Verfälschen und Kleinreden der Konsequenzen, das aggressives Verhalten bei anderen hervorruft, kann die moralische Selbstregulierung und damit unangenehme Gefühle ebenfalls umgangen werden. [„Bullying härtet ab.“; Bully, Assistants, Reinforcers: „Das war nur ein Spiel.“]
- *Dehumanisation.* (Entmenschlichung) Dadurch, dass man andere Menschen ebenfalls als Artgenossen wahrnimmt, werden üblicherweise empathische Reaktionen aktiviert. Indem andere mit negativ konnotierten Bezeichnungen belegt werden, kann Dehumanisierung dazu beitragen, affektive Reaktionen gering zu halten. [Wird im Kontext von Bullying vermutlich am ehesten über name-calling oder durch Hinweis auf Minderheitenzugehörigkeit des Opfers erreicht.]
- *Attribution of Blame.* (Schuldzuweisungen) Durch Hinweis, dass äußere Umstände oder andere Menschen, die sich falsch verhalten haben, für das eigene aggressive Verhalten verantwortlich sind, kann die Hemmung, dieses Verhalten auszuführen, ebenfalls sinken. [Bully, Assistants, Reinforcers: „XY (Anm.: Opfer) hat ja begonnen.“, „XY hat das verdient.“]

Dass Bullies moral-disengagement-Prozesse nutzen, um ihr Verhalten moralisch und rational zu rechtfertigen, ist durch empirische Studien hinreichend belegt. Dabei zeigt sich, dass moral disengagement positiv mit pro-bullying attitude bzw. Bullying korreliert (vgl. Almeida et al., 2010; Gini, Pozzoli & Hymel, 2014; Menesini et al., 2003) und dass moral disengagement desto häufiger bzw. intensiver angewandt wird, je häufiger Bullies

mobben (vgl. Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005, vgl. S. 6).⁶⁵ Wenngleich die meisten Studien zum Thema moral disengagement und Bullying in der Schule auf den Zusammenhang zwischen moral disengagement und Bullies fokussiert sind, so gibt es doch einige Studien, die zeigen, dass – erwartungsgemäß – moral disengagement auch unter Bystandern anzutreffen ist. So sinkt etwa die Bereitschaft unter Bystandern, dem Opfer zu helfen bzw. gegen die Bullying-Handlungen aufzutreten, mit steigendem Level an moral disengagement (vgl. Obermann, 2011), welches auch für Bystander – in diesem Fall also Assistants und Reinforcers – mit pro-bully-Verhalten korreliert (vgl. Thornberg & Jungert, 2013, S. 479). Hymel & Bonanno (2014, S. 281) weisen darauf hin, dass die Häufigkeit von Bullying bzw. die Anzahl der Bullies den Level an moral disengagement innerhalb der Klasse beeinflussen kann; viele der o.g. Formen von moral disengagement werden umso leichter aktiviert, je mehr Personen in der Gruppe aggressive Handlungen setzen, da z.B. die Verantwortungsdiffusion mit steigender Anzahl an Bullies zunimmt (vgl. Bandura, Underwood & Fromson, 1975, S. 259). Eine große Metastudie zum Thema moral disengagement und Bullying in der Schule von Gini et al. (2014, S. 62) findet hinsichtlich des Ausmaßes an moral disengagement keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern, sehr wohl aber eine Zunahme von moral disengagement mit steigendem Alter. Hymel & Bonanno (2014, S. 280) weisen darauf hin, dass dieser Befund sich mit Banduras theoretischen Ausführungen deckt: moral disengagement bildet sich nicht schlagartig aus und lässt Menschen sofort schlimmste Handlungen ausführen, sondern der Einfluss des moral disengagement ist schleicher Art, d.h. die Funktion moralischer Selbstregulation wird nach und nach ausgeschaltet. So werden inhumane Praktiken über die Zeit zu unreflektierter Routine, wobei sich der Lernprozess so graduell vollziehen kann, dass die betreffenden Personen nicht einmal bemerken, dass in ihnen eine Veränderung stattfindet (vgl. Bandura, 2012, S. 110).⁶⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die wissenschaftliche Forschung Bullying unter Schulkindern als multifaktoriell bedingtes Phänomen versteht, das nicht bloß als

⁶⁵ Travlos et al. (2018, S. 19) finden unter etwa 2250 griechischen Schulkindern im Alter von 11 bis 15 Jahren moral disengagement aufseiten der Bullies als Prädiktor für physisches und verbales Bullying, sowie für physische Viktimisierung. Verbale Viktimisierung war nicht mit moral disengagement aufseiten der Bullies assoziiert, was damit erklärt wird, dass Victims verbale Angriffe als typisch-adoleszentes Verhalten betrachten, das daher keinen Niederschlag im verwendeten Olweus Bully/Victim Questionnaire fand (vgl. ebd., S. 12f).

⁶⁶ MD wird auch in Zusammenhang gebracht mit erhöhten Delinquenzraten, also dem kriminellen Verhalten, von Bullies in ihrer Zeit als Erwachsene (vgl. Hymel et al., 2005, S. 8). Ausführlicher wird Delinquenz im Zusammenhang mit Bullying in Kapitel 2.1.9 erörtert.

dyadisches Zusammenspiel von Bully und Opfer erklärt werden kann, sondern maßgeblich durch gruppensdynamische Prozesse determiniert ist. Dabei hat sich gezeigt, dass psychische Dispositionen auf individueller Ebene, wie etwa Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Empathie, Einfluss darauf nehmen, wie sich Schulkinder in Bullying-Situationen verhalten. Es hat sich weiters gezeigt, dass das Verhalten von Menschen nicht nur von individuellen Dispositionen beeinflusst ist, sondern auch Gruppen entscheidenden Einfluss nehmen können, sei es über soziale Normen, die bloße Anwesenheit anderer Menschen, aber auch durch die Belohnung mit sozialem Status. Genau dieser Gruppenaspekt ist es, der einerseits dazu führen kann, dass Bullying entsteht und sich konsolidiert, etwa indem der Zuschauereffekt und moral disengagement allen Anwesenden nach und nach suggerieren, dass Bullying-Verhalten harmlos oder gar die Norm ist. So entstehen pro-bully-Normen auf Klassenebene, obwohl die individuellen Einstellungen der meisten Gruppenmitglieder anti-bullying sind. Andererseits kann das Verständnis dieser Gruppenprozesse dazu beitragen, effektive(re) Mittel gegen Bullying einzusetzen, indem nicht nur mit Bullies und Opfern gearbeitet wird, sondern die gesamte Gruppe in den Lösungsprozess miteinbezogen wird. Der PRA hat zu diesem Zugang maßgeblich beigetragen und dadurch der Bullying-Forschung sowie den Bemühungen, Bullying zu verhindern, neue Perspektiven eröffnet.

2.1.8 MOTIVE & RISIKOERHÖHENDE FAKTOREN

Die bisherigen Ausführungen haben klar gezeigt, dass Bullying kein monokausal zu erklärendes Phänomen darstellt. Allein die Tatsache, dass Bullying gruppensdynamische Aspekte beinhaltet, impliziert, dass Bullying nicht nur durch *eine* Person und nur aufgrund *eines* Persönlichkeitsmerkmals verursacht wird. Vielmehr zeigt sich, dass eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen ist. Da diese Faktoren zwar die Wahrscheinlichkeit für Bullying bzw. Viktimisierung erhöhen können, dabei aber weder als notwendige, noch hinreichende Bedingungen fungieren, ist es günstiger, anstelle von *Ursachen* von *Risikofaktoren* bzw. *risikoerhöhenden Faktoren* zu sprechen (vgl. Scheithauer et al., 2003b, S. 71). Während es also naheliegend ist, die Bullying bzw. Viktimisierung bedingenden Faktoren auf der Ebene des Individuums (Bully & Opfer) zu

suchen, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das unmittelbare soziale Umfeld – dies haben die Erörterungen zu den gruppendynamischen Prozessen klar gezeigt –, aber auch allgemeinere soziale Kontexte, Bullying begünstigen können. Um die betreffenden Risikofaktoren systematisch darstellen zu können, werden sie im Folgenden entlang der von Wachs et al. (vgl. 2016, S. 53ff) gewählten und an den sozialökologischen Ansatz Urie Bronfenbrenners (1979) angelehnte Klassifizierung vorgestellt.⁶⁷ Die Einteilung bei Wachs et al. umfasst, gewissermaßen konzentrisch von innen nach außen fortschreitend, die Ebene der Person, welche personenspezifische Risikofaktoren beinhaltet. Es folgt die Ebene der Beziehungen, welche Risikofaktoren zwischenmenschlicher Natur beinhaltet. Die Ebene der Gemeinschaft umfasst Risikofaktoren auf Klassen- und Schullevel, die Ebene der Gesellschaft gesamtgesellschaftliche Einflüsse. Bevor die Risikofaktoren entlang dieser Ebenen genauer erörtert werden, wird zunächst der Versuch unternommen, die möglichen motivationalen Ursachen für Bullying kompakt darzustellen.

2.1.8.1 MOTIVE FÜR BULLYING

Es ist eine naheliegende Frage, die sich aufdrängt, beschäftigt man sich mit dem Phänomen Bullying: Weshalb verüben Schulkinder Bullying? Was motiviert sie? Um

⁶⁷ Hier muss der Vollständigkeit halber angemerkt werden, dass die von Wachs et al. gewählte Klassifizierung sich nicht schlüssig auf jene von Bronfenbrenner zurückführen lässt, welche umweltbedingte Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Menschen zusammenfasst. Bei Bronfenbrenner ist das innerste der konzentrisch um das Individuum angeordneten Systeme, in welche die wechselseitigen Interaktionen und Beeinflussungen von Menschen und ihrer Umwelt eingeteilt werden, jenes der sog. *Mikrosysteme* (vgl. Bronfenbrenner, 1979, S. 22). Mikrosysteme von Schulkindern werden etwa von Familie, Schulklasse und Freunden gebildet. Die innerste Ebene ist also eine der unmittelbaren Interaktion des Individuums mit seiner sozialen Umwelt. Bei Wachs et al. ist die innerste Ebene jene der *Person* – beinhaltet also individuelle Merkmale, noch keine Beziehungen zu anderen Menschen, im Gegensatz zu Bronfenbrenners Mikrosystemebene. Die auf das Mikrosystem folgende Ebene ist bei Bronfenbrenner jene des *Mesosystems*, welches die Interaktion der versch. Mikrosysteme miteinander repräsentiert (vgl. ebd., S. 25). Hier wechselwirken also soziale Mikrosysteme miteinander – nicht mit dem Individuum selbst. Bei Wachs ist die zweite Ebene jedoch die der *Beziehungen*, womit Beziehungen zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld gemeint sind. Das *Exosystem* bei Bronfenbrenner (vgl. ebd.) als dritte Ebene umfasst soziale Gebilde, in denen das Individuum keinen aktiven Teilnehmer darstellt, die aber auf seine Mikrosysteme einwirken können. Als Beispiel werden etwa die Freunde der Eltern oder die Schule der Geschwister genannt. Bei Wachs et al. ist die dritte Ebene jene der *Gemeinschaft* und bezieht sich auf die Schule/Klasse des Individuums – auch hier ist der direkte Konnex zum Individuum gegeben. Die vierte Ebene, die bei Bronfenbrenner jene des *Makrosystems* (vgl. ebd., S. 26) ist, bezieht sich auf „consistencies“, die alle Mikro-, Meso- und Exosysteme auf einer großflächigen Skala durchziehen. Damit sind etwa Normen und Traditionen in gesellschaftlichem Maßstab gemeint – was sich mit der vierten Ebene bei Wachs et al., jener der *Gesellschaft*, deckt. Insgesamt weichen die beiden Klassifikationen inhaltlich weit voneinander ab. Jene von Wachs et al. ist, dessen ungeachtet, dennoch eine sehr nützlich scheinende Klassifikation, weshalb sie auch in dieser Arbeit zur Anwendung kommt.

diese Frage in systematischer Weise zu beantworten, ist es hilfreich, eine der wenigen Studien, die sich explizit dieser Frage widmen, genauer zu betrachten. Julia Fluck (2014) hat hierzu eine Taxonomie der Gründe für Bullying entworfen und getestet, die auf Arbeiten von Baumeister (1997) und Pinker (2011) im Bereich der Gewalt- und Aggressionsforschung zurückgeht. Baumeister (vgl. 1997, S. 97-248) identifiziert in seinem Buch vier „roots of evil“⁶⁸: Rache (revenge), Ideologie (ideology), Sadismus (sadism) und instrumentelle Gewalt⁶⁹ (instrumental violence); Pinker (vgl. 2011, S. 508) spaltet von instrumenteller Gewalt noch eine fünfte Kategorie ab: Dominanz (dominance), bei Fluck (vgl. 2014, S. 572) als „Power“ bezeichnet. Diese fünf Kategorien werden im Folgenden erörtert und mit Bullying in der Schule in Verbindung gebracht.

*Instrumentelle Gewalt/Aggression.*⁷⁰ Instrumentelle Aggression wird definiert als aggressive Handlungen, die Mittel zum Zweck für die ausführende Person sind, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, das mit friedlichen Mitteln nicht zu erreichen ist oder das sie mit friedlichen Mitteln nicht zu erreichen gewillt ist (vgl. Baumeister, 1997, S. 101; Pinker, 2014, S. 572). Olweus (vgl. 1999a, S. 18) führt etwa eine „instrumental component“ von Bullying an, dergestalt, dass Bullies ein Machtgefälle ausnutzen, um ihren Opfern Wertgegenstände oder Geld abzapfen. Lt. Fluck (2014, S. 8) ist dies allerdings nur in seltenen Fällen ein Motiv für Bullying und daher tendenziell vernachlässigbar. Die angestrebten Zwecke müssen jedoch nicht unbedingt materieller Natur sein. Gemeinschaftliches Bullying kann ein positives Gefühl der Zugehörigkeit (affiliation) unter den Angreifern schaffen (vgl. Roland & Idsøe, 2001, S. 448). Somit ist auch der Wunsch nach Zugehörigkeit ein mögliches Motiv für Bullying, wie einige Studienergebnisse nahelegen (vgl. Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2012; Roland & Idsøe, 2001). Ein anderes prominentes Ziel von Bullying in diesem Kontext ist schlichtweg Unterhaltung oder auch die Zerstreuung von Langeweile (siehe nächster Absatz).

⁶⁸ Baumeister (vgl. 1997, S. 13) subsumiert unter den Begriff „evil“ u.a. Aggression, Gewalt und Unterdrückung.

⁶⁹ Zum Verständnis: Fluck, Baumeister und Pinker benutzen in ihren Arbeiten häufig den Ausdruck „violence“. In allen drei Fällen wird damit der in Kapitel 2.1.2 erläuterte breite Gewaltbegriff gemeint, d.h. Gewalt wird nicht bloß als Aggression verstanden, die mit physischem Schaden oder dessen Androhung einhergeht, sondern darüber hinaus auch Schädigungen nicht-physischer Art miteinbezieht.

⁷⁰ Zum Zweck der Wahrung der inhaltlichen Konsistenz der vorliegenden Arbeit wird in diesem Kapitel der von Fluck, Baumeister & Pinker verwendete Begriff „instrumental violence“ als „instrumentelle Aggression“ übersetzt. So ist gewährleistet, dass die für diese Diplomarbeit gewählte enge Gewaltdefinition (siehe Kapitel 2.1.2) durchgehalten wird.

Sadismus. Das Phänomen des Lustgewinns aufgrund des Quälens anderer Menschen, etwa durch Erniedrigen, Zufügen von Schmerzen o.ä., wird als Sadismus bezeichnet (vgl. VandenBos et al., 2015, S. 930).^{71,72} Dass Bullying mit Sadismus in Zusammenhang gebracht werden kann (vgl. Bosacki, Marini & Dane, 2006; van Geel et al., 2016, S. 233), überrascht kaum, denn Bullying macht – zumindest aus Sicht der aggressiven Rollen – oftmals Spaß (vgl. Alsaker, 2003, S. 30; Fluck, 2014, S. 10; Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2012). Wenngleich es evident ist, dass Bullying für die meisten Ausübenden unterhaltsam ist, so gibt es erstaunlich wenige quantitative Studien⁷³ – jene von van Geel et al. ist eine der wenigen –, die sich des Themas Sadismus im Zusammenhang mit Bullying annehmen. Ein Versuch des Nachweises eines Zusammenhanges zwischen Sadismus und Bullying könnte sich auch den gut dokumentierten Zusammenhang der *dark triad*⁷⁴ (dunkle Triade) mit Bullying zunutze machen. Die Persönlichkeitsmerkmale der dark triad korrelieren positiv mit Bullying (vgl. Baughman et al., 2012, S. 573; Egorova & Adamovich, 2018; van Geel et al., 2016, S.233). In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass die *dark triad* zu einer *dark tetrad* erweitert werden kann, indem der triad Sadismus hinzugefügt wird, welcher mit den Merkmalen der dark triad korreliert (vgl. Buckels, Jones & Paulhus, 2013; Chabrol et al., 2015, S. 98). Es lässt sich aus diesen Befunden der heuristische Schluss ziehen, dass Sadismus positiv mit Bullying korreliert, da dies auch auf die anderen drei Merkmale der dark tetrad zutrifft.

Dem Begriff des Sadismus haftet eine stark negative Konnotation an und man ist versucht, Greuelthaten etwa von folternden Menschen, die man gemeinhin als sadistisch bezeichnet, nicht auf eine Stufe mit im Vergleich dazu „harmlosem“ Bullying in Schulklassen zu stellen, indem man stattdessen den Begriff der Schadenfreude als

⁷¹ Dass Sadismus nicht instrumenteller Aggression zugerechnet wird, liegt daran, dass hier die aggressiven Handlungen zum Selbstzweck werden, während instrumentelle Aggression nur Mittel für einen bestimmten Zweck ist.

⁷² Flucks Operationalisierung der Kategorie „Sadism“ ist problematisch, da sie nicht nur die Motive „It was fun to bully“ und „It was fun to see the victim’s reaction“ abfragt, sondern auch „Bully was bored“ (vgl. Fluck, 2014, S. 8). Letzteres wäre aber eher instrumenteller Aggression zuzurechnen, berücksichtigt man die gegebenen Definitionen der Begriffe Sadismus und instrumenteller Aggression.

⁷³ Brown, Hazraty & Palasinski (2019) zeigen, dass Sadismus zumindest schwach mit Cyberbullying korreliert. Dass der gefundene Zusammenhang deutlich schwächer ist als für Machiavellismus und Psychopathie, lässt sich eventuell damit erklären, dass sadistisch motiviertes Bullying bevorzugt face-to-face stattfindet, um das Leiden des Opfers direkt beobachten zu können (vgl. Smith, 2019, S. 15).

⁷⁴ Paulhus & Williams haben 2002 die drei Persönlichkeitsmerkmale Machiavellismus, Narzissmus und Psychopathie als *dark triad*, ein in der Psychologie weitverbreiteter terminus technicus, bezeichnet und mittlere bis hohe positive Korrelationen zwischen diesen drei Merkmalen festgestellt (Paulhus & Williams, 2002, S. 559). Die Merkmale der dark triad, so die Autoren, überlappen einander also, sind aber dennoch als distinkte Konstrukte zu verstehen.

Motiv anstelle von Sadismus nennt. Schadenfreude⁷⁵ wird definiert als „gaining of pleasure or satisfaction from the misfortune of others“ (VandenBos et al., 2015, S. 936). D.h. die beiden Begriffe Sadismus und Schadenfreude sind einander bezüglich des Aspekts des Lustgewinnes relativ ähnlich. Unterschiede zeigen sich hinsichtlich des Vollzuges, da beim Sadismus die Emphase auf dem aktiven Handeln des Sadisten liegt, während Schadenfreude auch als passiver Beobachter möglich ist. Einem sadistisch motivierten Bully das Motiv der Schadenfreude zu unterstellen scheint daher weniger zutreffend und Sadismus der zutreffendere Begriff. Was allerdings das Verhalten der Reinforcers betrifft, so scheint Schadenfreude ein durchaus mögliches Motiv zu sein.

Ideologie. Baumeister (vgl. 1997, S. 170) und Pinker (vgl. 2011, S. 509) identifizieren Ideologien als mögliche motivationale Ursachen für Aggression. Ideologien lassen Aggression in bestimmter Form und gegen bestimmte Ziele nicht nur akzeptabel, sondern teilweise sogar als Pflicht erscheinen – Baumeister und Pinker nennen hier beispielsweise die mittelalterlichen Hexenverbrennungen, die Shoa oder auch die Greuelthaten der Roten Khmer. Pinker bestimmt Ideologie in diesem Kontext als Mittel zum Zweck einer „conception of the greater good“ (2011, S. 556). Prima facie hat der hier verwendete Ideologiebegriff, der das eigene Weltbild als alleinig wahr versteht und den Kampf gegen alle Andersdenkenden fordert (vgl. Straßner, S. 1), vermutlich nur wenig mit den Motivlagen von mobbenden Schulkindern im mitteleuropäischen Raum des 21. Jhdts. zu tun. Der Begriff der Ideologie ist jedoch vielschichtig – Ideologie bezeichnet in einem weiteren Sinn ein Denken, das Mängel der Erkenntnis aufweist (vgl. Tepe, 2012, S. 14). Dazu sind insbesondere auch Vorurteile zu zählen. Vorurteile werden in der Sozialpsychologie definiert als negative Einstellungen gegenüber Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (vgl. Bierhoff, 2000, S. 285). Solche Vorurteile können etwa die ethnische oder religiöse Zugehörigkeit betreffen, aber auch die sexuelle Orientierung, körperliche/geistige Behinderungen, etc. Die Suche nach Studien, die speziell auf die Untersuchung von vorurteilsbehafteten Bullying-Motiven abstellen, verlief ergebnislos – die meisten Studien untersuchen die relativen Häufigkeiten solcher Gruppenzugehörigkeiten unter Bullying-Opfern. Hinsichtlich „racial bullying“ (vgl. Smith, 2014, SS. 87), welches auf die ethnische Zugehörigkeit der Opfer abzielt, zeichnen empirische Untersuchungen ein uneinheitliches Bild: Es finden sich umfangreiche Belege dafür, dass ethnische

⁷⁵ Auch Schadenfreude korreliert mit den Merkmalen der dark triad (vgl. James et al., 2014, S: 213f).

Minderheiten bezüglich Viktimisierung nicht überproportional repräsentiert sind bzw. die Effektstärken für ethnische Zugehörigkeit vernachlässigbar sind (vgl. Siann et al., 1994, S. 128; Smith, Thomson & Bhatti, 2012, S. 13f; Tippett, Wolke & Platt, 2013; Vervoort, Scholte & Overbeek, 2010, S. 5f; Vitoroulis & Vaillancourt, 2015), es finden sich allerdings auch Belege dafür, dass ethnische Minderheiten überproportional repräsentiert sind (vgl. Llorent, Ortega-Ruiz & Zych, 2016, S. 5f; McKenny et al., 2006; Sulkowski et al., 2014; Verkuyten & Thijs, 2002, S.319). Was sog. „homophobic bullying“ (vgl. Smith, 2014, S. 87) betrifft, zeigt sich eine deutliche Überrepräsentation von LGBT-Schulkindern unter Bullying-Opfern (vgl. Bradlow et al.; Robinson, Espelage & Rivers, 2013, 2017; S. 426f, Fedewa & Ahn, 2011, S. 408f), eine Metastudie mit in Summe etwa 56.000 Teilnehmern findet für Viktimisierung eine mittlere Effektstärke von 0.33 für LGBT-Zugehörigkeit (vgl. Toomey & Russell, 2016, S. 186).

Dominanz/Macht. Obwohl auch Aggression zum Zweck der Konsolidierung von Dominanz instrumentellen Charakter hat, wird sie unter Hinweis auf ihren universellen Charakter (vgl. Fluck, 2014, S. 5) als eigene Kategorie angeführt. In Kapitel 2.1.7 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Bullying ein, leider, probates Mittel zur Sicherung des Status innerhalb einer Gruppe sein kann. Auch die Studie von Fluck (vgl. ebd, S. 12) legt nahe, dass das Streben nach Dominanz ein häufiges Motiv für Bullying darstellt.

Rache. Mit Rache werden aggressive Verhaltensweisen bezeichnet, die eine Reaktion auf erfahrene Bedrohungen oder Angriffe darstellen und sich gegen den Aggressor richten, wobei Rache vom Verlangen nach Vergeltung und Gerechtigkeit getrieben ist (vgl. Fluck, 2014, S. 5; Pinker, 2014, S. XXV). In Flucks Studie (2014, S. 8) sind die drei dem Motiv der Rache zugeordneten Items „Victim has angered bully or his friends“, „Bully takes revenge for something the victim has done“ und „Victim deserved bullying with his behaviour“⁷⁶ die am häufigsten genannten Begründungen für Bullying-Verhalten. Eine andere Möglichkeit, solcherlei Motive zu subsumieren, um nicht den aufgeladenen Begriff der (heiligen) Rache (der Gerechten) verwenden zu müssen, bietet der Begriff der *reactive aggression*. Dodge & Coie haben 1987 eine in der Psychologie populäre (vgl. Walters, 2005, S. 30) Einteilung von Aggression in proaktive und reaktive Aggression vorgenommen. Proaktiv ist Aggression dann, wenn sie ohne Provokation eingesetzt wird, d.h. wenn sie als Mittel zum Zweck fungiert (vgl. Dodge &

⁷⁶ Diese Begründung ist ein paradigmatisches Beispiel für *attribution of blame* im Kontext von *moral disengagement* (siehe Kapitel 2.1.7).

Coie, 1987, S. 1147). Proaktive Aggression wird daher auch als „cold-blooded, goal-directed, and calculated“ (Walters, 2005, S. 30) charakterisiert. Die vorhergehenden vier Motivlagen IA, Dominanz, Ideologie & Sadismus lassen sich in diese Kategorie einordnen. Im Gegensatz dazu wird reaktive Aggression verstanden als defensive Reaktion auf eine wahrgenommene Provokation oder Belästigung, wie etwa aggressives Verhalten anderer Menschen (vgl. Dodge & Coie, 1987, S. 1147) und wird dementsprechend als „hot-blooded, defensive, affective and impulsive“ (Walters, 2005, S. 30) charakterisiert. Reaktive Aggression findet sich bei Bullies und insbesondere Bully/Victims höher ausgeprägt als bei anderen Schulkindern (vgl. Burton, Florell & Gore, 2013, S. 322; Camodeca & Goossens, 2005; Salmivalli & Nieminen, 2002).

2.1.8.2 RISIKOFAKTOREN

Um tatsächlich von Risikofaktoren hinsichtlich eines Merkmales sprechen zu können, müssen diese Faktoren *vor* dem Auftreten des Merkmales vorhanden gewesen sein. Querschnittstudien sind nur in der Lage, Prävalenzen und Korrelationen zu ermitteln, d.h. sie können nicht zwischen Ursache und Wirkung unterscheiden. Wenn beispielsweise eine Querschnittstudie eine positive Korrelation zwischen Viktimisierung und Depressivität feststellt, so kann nicht unterschieden werden, ob Depressivität das Risiko für Viktimisierung erhöht oder vice versa. Kausale Zusammenhänge können, wenn überhaupt, nur durch zeitlich konsekutive Messungen ermittelt werden – also durch Längsschnittstudien (vgl. Mann, 2003; Scheithauer et al., 2003b, S. 71). Wenngleich der deutlich höhere Aufwand für Längsschnittstudien es mit sich bringt, dass das Angebot an Querschnittstudien stark überwiegt (vgl. Kljakovic & Hunt, 2016, S. 135), so werden im Folgenden, wo immer möglich, Ergebnisse aus Längsschnittstudien als Belege für Risikofaktoren herangezogen. Wo dies nicht möglich ist, wird explizit darauf hingewiesen.

Individuelle Ebene - Opfer. Eine große Metastudie von Cook et al. (2010a, S. 76) finden u.a. folgende Risikofaktoren für typische Bullying-Opfer, welche im Folgenden genauer erläutert werden:

- internalizing behaviour
- externalizing behaviour
- lack adequate social skills / difficulties in solving social problems

- negative self-related cognitions

Verhaltensstörungen unter Kindern und Jugendlichen werden in zwei große Gruppen geteilt: externalisierendes Verhalten (EV) und internalisierendes Verhalten (IV). Zu EV zählen ADHS, Delinquenz und gestörtes Sozialverhalten wie etwa Aggressivität, Renitenz, u.ä. Zu IV zählen u.a. Ängstlichkeit, Gehemmtheit, Empfindlichkeit, alle Angststörungen, sowie affektive Störungen wie etwa Depression. Während EV, wie der Name schon sagt, nach außen und gegen andere gerichtet und damit für Beobachter leicht erkennbar ist, ist IV nach innen gerichtet weniger leicht zu erkennen (vgl. Karevold et al., 2011; Myschker, 2009, S. 55f; Röhrle & Christiansen, 2009, 187f). Wenig überraschend ist IV ein starker Risikofaktor für Viktimisierung. Denn berücksichtigt man die Funktion von Bullying als Mittel zur Erlangung von Dominanz/Status, so sind Schulkinder, die IV zeigen, ideale Opfer, da sie ängstlich sind und von ihnen wenig Gegenwehr zu erwarten ist. Dass EV auch als Prädiktor für den Opferstatus gefunden wurde, lässt sich dadurch erklären, dass, wie Scheithauer et al. (2003b, S. 74) formulieren, einige dieser Schulkinder „leicht aus der Ruhe zu bringen“ sind, was sie für viele Bullies ebenfalls als Opfer attraktiv werden lässt.⁷⁷

Soziale Kompetenz wird definiert als die Fähigkeit, soziale Situationen korrekt wahrnehmen zu können und zu verstehen, welches Verhalten erwartet wird bzw. angemessen ist und beinhaltet auch die Fähigkeit, Gefühle und Intentionen anderer (*theory of mind*, siehe Fn. 57) erkennen zu können (vgl. VandenBos et al., 2015, S. 992f) – wobei allerdings nicht nur Anpassungsfähigkeit, sondern auch Durchsetzungsfähigkeit im Sinne eines Zeigens und Durchsetzens eigener Handlungspräferenzen, Emotionen und Einstellungen zu sozialer Kompetenz zu zählen sind (vgl. NEPS, 2012, S. 11). Geringe soziale Kompetenz, die zu Viktimisierung führt, zeigt sich etwa im sog. *hovering peer entry style*, der das Verhalten von Kindern bezeichnet, die andere Kinder beim Spielen (bzw. Interagieren) aus einiger Entfernung beobachten, aber nicht aktiv teilnehmen (vgl. Hodges & Perry, 1999) oder auch im Ausbleiben von durchsetzendem Verhalten wie etwa Überreden oder dem Initiieren sozialer Interaktion (vgl. Schwartz, Dodge & Coie, 1993). Wenn allerdings durchsetzendes Verhalten (*assertive behaviour*) ausbleibt und stattdessen *submissive* Verhalten – also etwa Nachgeben und Nicht-Äußern eigener Wünsche – gezeigt wird, steigt das Risiko für Viktimisierung (vgl. ebd.). In die selbe Richtung geht sog. *withdrawal*, also zurückgezogenes Verhalten. Hodges & Perry (1999, S. 679)

⁷⁷ Die gefundene Effektstärke für EV ist mit 0.12 allerdings relativ gering und mehr als halb so niedrig wie jene für IV (Cook et al., 2009a, S. 74).

operationalisieren withdrawal mittels der Items „On the playground he just stands around.“ und „He doesn't talk much.“ Solches Verhalten, aber auch Ängstlichkeit oder Weinen als Reaktion auf Angriffe, so Hodges & Perry (1999, S. 683), signalisieren aggressiven Gruppenmitgliedern, dass diese Personen sich nur schwer zur Wehr setzen können und erhöhen so das Risiko für Viktimisierung.

Self-related cognitions, werden bei Cook et al. (2010a, S. 67) definiert als die Summe der Gedanken, Überzeugungen, Einstellungen über sich selbst, sowie Selbstrespekt, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – der Begriff der *self-related cognitions* deckt sich also inhaltlich mit dem Begriff des *Selbstkonzepts* (vgl. VandenBos et al., 2015, S. 953); geringes Selbstkonzept wird auch tatsächlich in Verbindung mit erhöhtem Risiko für Viktimisierung gebracht (vgl. Marsh et al., 2001; Parada et al., 2005).

Neben den bisher genannten, die Persönlichkeit bzw. das Verhalten betreffenden Faktoren, können auch äußerliche Faktoren das Risiko für Viktimisierung erhöhen. Dazu zählen im Grunde alle möglichen äußerlichen Devianzen wie etwa körperliche Schwäche (insbes. bei männlichen Opfern) (vgl. Olweus, 1993, S. 36), Übergewicht (vgl. Janssen et al., 2004), geringe Körpergröße (vgl. Voss & Mulligan, 2000) oder andere äußerliche Beeinträchtigungen (Seh- und Sprechbeeinträchtigungen, äußerlich wahrnehmbare Krankheiten) (vgl. Pinquart, 2017; Lagerspetz et al. 1982, S. 51).⁷⁸

Ebenso kann die Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten oder zur LGBT-Gruppe – ebenfalls Devianzen – das Risiko der Viktimisierung erhöhen, wie im „Ideologie“-Absatz des Kapitels 2.1.8.1 erörtert.⁷⁹

Individuelle Ebene – Bully. Cook et al. (2010a, S. 73ff) finden u.a. folgende Risikofaktoren für typische Bullying-Opfer, welche im Folgenden genauer erläutert werden:

- externalizing behaviour
- negative other-related cognitions
- academic challenges

⁷⁸ Die meisten zitierten Belege sind Querschnittstudien. Dennoch werden äußerliche Merkmale in der Literatur häufig als Risikofaktoren für Viktimisierung angeführt. Für die meisten angeführten Merkmale ist dies auch einsichtig, da die physische Konstitution oder auch körperliche Gebrechen mit großer Wahrscheinlichkeit schon vor den Bullying-Erfahrungen bestanden haben und nicht durch sie verursacht werden.

⁷⁹ In diesen Fällen ist es besonders evident, dass auch Querschnittstudien einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang feststellen können.

Evident ist, dass erhöhtes EV, das sich, wie erläutert, etwa durch Aggressivität ausdrücken kann, sich auch in erhöhtem Bullying-Risiko niederschlägt.

Other-related cognitions werden bei Cook et al. (2010a, S. 67) definiert als Summe der Gedanken, Überzeugungen, Einstellungen gegenüber anderen, sowie normativen Überzeugungen, Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Diese sehr grobe Zusammenfassung relativ unterschiedlicher Einflussfaktoren erscheint problematisch, da hier die Möglichkeit der Differenzierung und damit Information verloren geht und damit auch die Treffsicherheit in Frage gestellt werden muss. So kann unter Perspektivenwechsel etwa *theory of mind* (siehe Fn. 57) verstanden werden – gerade in diesem Bereich zeigen sich allerdings (überwiegend in Querschnittstudien) häufig positive Korrelationen mit Bullying (vgl. Smith, 2017, S. 3f). Was geringe Empathie anbelangt, so ist es nicht überraschend, dass sie als Risikofaktor für Bullying fungiert. Dabei sollte allerdings berücksichtigt werden, dass dies eher für affektive Empathie gilt; was kognitive Empathie anbelangt, ist unklar, ob Bullies hier schlechter oder evtl. sogar besser als der Durchschnitt abschneiden (siehe Kapitel 2.1.7). *Negative other-related cognitions* hinsichtlich Gedanken bzw. Einstellungen lassen sich am ehesten als Machiavellismus interpretieren: Dass der Merkmalkomplex der dark triad/tetrad mit Bullying korreliert, wurde bereits erörtert (siehe Kapitel 2.1.8.1, Absatz „Sadismus“), es existieren auch einige Studien, die explizit den Zusammenhang zwischen Machiavellismus und Bullying untersucht haben – auch diese Studien finden positive Korrelationen zwischen Machiavellismus und Bullying (vgl. Andreou, 2004, S. 303; Sutton & Keogh, 2000, S. 452).⁸⁰ Diese Befunde decken sich mit Olweus' (vgl. 1993, S. 34) Charakterisierung von Bullies als wenig empathisch, impulsiv und mit starkem Drang nach Dominanz ausgestattet.

Geringer schulischer Erfolg (academic achievement) als Prädiktor für Bullying lässt sich auf neuropsychologischer Ebene als Defizit der sog. *executive functions* (EF) deuten, welche kognitive Prozesse umfassen, die für das zielorientierte Planen und Ausführen von Verhalten, decision making, Priorisierung von Aufgaben, Impulskontrolle (inhibition of competing impulses), Aufmerksamkeitssteuerung u. ä. verantwortlich sind und dabei insbesondere auf sprachliche Fähigkeiten, Abstraktionsfähigkeit, Urteilsvermögen und logisches Denken angewiesen sind (vgl. Diamond, 2013, S.135f; VandenBos et al.,

⁸⁰ Auch diese Studien sowie jene zur dark triad/tetrad sind Querschnittstudien. Die Metastudie von Cook et al. (2010a) stützt allerdings die naheliegende Vermutung, dass nicht Bullying-Verhalten die Ursache für Machiavellismus ist, sondern umgekehrt Machiavellians Bullying betreiben, um ihre persönlichen Ziele (wie beispielsweise Statuserhöhung) zu erreichen.

2015, S. 392).⁸¹ Dass Störungen exekutiver Funktionen zu geringem schulischem Erfolg führen, ist evident.⁸² Einige Studien zeigen, dass Bullying mit Störungen exekutiver Funktionen korreliert (vgl. Coolidge, DenBoer & Segal, 2004; Verlinden et al., 2014, S. 961). Beispielsweise wird die negative Korrelation von *inhibition* (siehe Fn. 81) mit Bullying durch eine Anfälligkeit für reaktiv-aggressive Verhaltensmuster (siehe Kapitel 2.1.8.1, Absatz „Rache“) erklärt, wie man sie bei Bullies und v.a. Bully/Victims findet (vgl. Verlinden et al., 2014, S. 962). Die negative Korrelation von *working memory* mit Bullying wird damit erklärt, dass Bullies aufgrund von Defiziten im Bereich des Arbeitsgedächtnisses möglicherweise Probleme damit haben, in sozialen Situationen die geltenden Normen abzurufen, angemessene Verhaltensweisen zu erinnern oder soziale Informationen korrekt zu verarbeiten (vgl. ebd.). Ob Bullying tatsächlich mit Defiziten im Bereich exekutiver Funktionen einhergeht, ist allerdings zum jetzigen Zeitpunkt unklar, da es zum einen nur wenige empirische Studien zu diesem Thema gibt und es zum anderen auch einige Studien gibt, die keinen statistisch signifikanten Zusammenhang finden (vgl. Jenkins, Tennant & Demaray, 2018; Medeiros et al., 2016).⁸³

Was äußerliche Faktoren anbelangt, so ist es naheliegend, körperliche Stärke bzw. Überlegenheit (und größere Körpergröße) als Risikofaktor für Bullying zu werten, ruft man sich die Definition von Bullying und den damit verknüpften Aspekt des Machtungleichgewichtes vor Auge – v.a. im Hinblick auf männliche Täter. Wenngleich keine longitudinalen Studien gefunden werden konnten, die körperliche Stärke bzw. Überlegenheit mit Bullying-Verhalten in Verbindung bringen, gibt es doch genügend Hinweise in der Literatur, die einen solchen Zusammenhang nahelegen (vgl. Boulton & Underwood, 1992; Olweus, 1993, S. 34; Rigby, 2007, S. 72).

Individuelle Ebene – Bully/Victims. Bully/Victims sind eine besonders problematische Gruppe, die einige negative Eigenschaften von typischen Bullies und Opfern in sich

⁸¹ Diamond (2013) macht drei Kern- bzw. Grundfunktionen von EF aus. 1) *Inhibition*, welche *response inhibition* (die Fähigkeit, Versuchungen widerstehen und impulsives Verhalten unterdrücken zu können) und *interference control* (die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung und zur kognitiven Hemmung, d.h. zum Ausblenden irrelevanter kognitiver Inhalte) beinhaltet. 2) *Working memory*. 3) *Cognitive flexibility* (die Fähigkeit zum kreativen Denken, Perspektivenwechsel und zu rascher, flexibler Adaption auf sich ändernde Umstände).

⁸² Dass *academic achievement* in hohem Maße durch *self-control* (Selbstkontrolle) bzw. *attention problems* (Aufmerksamkeitsdefizite), welche beide eng mit dem Konzept der EF verknüpft sind, beeinflusst wird, ist durch eine Vielzahl von Studien belegt (vgl. Duckworth et al., 2019; Felson & Staff, 2006; Maguin & Loeber, 1996, S. 248)

⁸³ Alle im Zusammenhang mit EF zitierten Studien sind Querschnittstudien.

vereinen. Cook et al. (2010a, S. 76) finden u.a. folgende Risikofaktoren für typische Bully/Victims:⁸⁴

- externalizing problems
- internalizing problems
- negative attitudes and beliefs about himself/herself and others
- low in social competence
- performs poorly academically

Bully/Victims, welche auch als *aggressive victims* (vgl. Hanish & Guerra, 2004, S. 18) bzw. *provocative victims* (vgl. Smith, 2019, S. 37) bezeichnet werden in Abgrenzung zu „herkömmlichen“ *passive victims*, zeichnen sich insbesondere durch psychosoziale Anpassungsprobleme aus, die sich etwa dadurch zeigen, dass soziale Situationen bzw. das Verhalten anderer Personen häufig (fälschlicherweise) als feindselig interpretiert wird und darauf in aggressiver Weise reagiert wird (vgl. Pellegrini, 1998a, S. 174; Scheithauer et al., 2003b, S. 75). Daraus ergibt sich ein sozialer Interaktionsstil, der durch geringe Selbstkontrolle, reaktiv-aggressives Verhalten aber zugleich auch provozierendes Verhalten aufgrund geringer sozialer Kompetenz gekennzeichnet ist (vgl. Hanish & Guerra, 2004, S. 18; Pellegrini, 1998a, S. 168; Scheithauer et al., 2003b, S. 75f) und der als *hot-tempered* bezeichnet wird im Gegensatz zum kühl kalkulierenden, proaktiv handelnden Stil des herkömmlichen Bullies (vgl. Pellegrini, 1998a, S. 168; Scheithauer et al., 2003b, S. 76f; vgl. auch Kapitel 2.1.8.1, Absatz „Rache“).

Beziehungsebene. Diese Ebene umfasst die unmittelbaren sozialen Beziehungen der Schulkinder und lässt sich grob in familiäre Beziehungen und Beziehungen zu Gleichaltrigen einteilen. Zunächst werden Risikofaktoren, die die Familie betreffen, erörtert, im Anschluss jene, die Beziehungen zu Gleichaltrigen betreffen.

Lereya, Samara & Wolke (2013) unterscheiden in einer Metastudie, die Zusammenhänge zwischen Erziehungsstilen und Victim- bzw. Bully/Victim-Status untersucht, zwischen *positive* und *negative parenting*. Positive Parenting wird charakterisiert als authoritative parenting⁸⁵, warm, unterstützend, kommunikativ,

⁸⁴ Diese Risikofaktoren wurden innerhalb dieses Kapitels bereits erläutert – sie werden daher an dieser Stelle ohne Kommentar wiedergegeben.

⁸⁵ Autoritativer Erziehungsstil ist abzugrenzen von autoritärem Erziehungsstil. Ersterer ist charakterisiert durch hohe Anforderungen, das Einfordern von klaren Regeln und Disziplin vonseiten der Eltern, aber zugleich auch durch hohe Responsivität (als Bereitschaft, auf Wünsche und Bedürfnisse des Kindes einzugehen [vgl. VandenBos et al., 2015, S. 913]), Unterstützung und Wärme (vgl. Baumrind, 1991, S. 65ff; Bi et al., 2018, S. 2). Zweiterer hingegen ist gekennzeichnet durch hohe Anforderungen bei geringer

kontrollierend/beratend (supervising); negative parenting wird charakterisiert durch Missbrauch/Vernachlässigung (abuse/neglect), maladaptive parenting (charakterisiert durch Feindseligkeit, Schlagen, Schreien) und overprotection. Die Metastudie zeigt, dass positive parenting (leicht) negativ mit Victim-Status korreliert und nahezu doppelt so stark negativ mit Bully/Victim-Status korreliert. Für negative parenting zeigen sich leichte bis moderate positive Korrelationen für beide Rollen, wobei für abuse/neglect für den Bully/Victim-Status die höchste Effektstärke erreicht wird. Nahezu alle dieser Metastudie zugrundeliegenden Studien sind Querschnittstudien. Es ist daher nicht möglich, zwischen Ursache und Wirkung zu unterscheiden. Die Autoren merken an, dass Beziehungen zwischen Kindern und Eltern bidirektional sind, d.h. dass „problematische“ Kinder, wie etwa provozierende Kinder, die der Gruppe der Bully/Victims zugerechnet werden, können, negative Reaktionen ihrer Eltern hervorrufen können (vgl. Lereya et al., 2013, S. 1103). Aufgrund des bidirektionalen Charakters der Beziehung kann allerdings davon ausgegangen werden, dass der Erziehungsstil zumindest zu einem Teil als Risikofaktor für die genannten Rollen fungieren kann – beispielsweise führt auch Smith (vgl. 2014, S. 123f) Erziehungsstile als Risikofaktoren an. Was die Rolle der Bullies anbelangt, so finden empirische Untersuchungen wenig überraschend positive Korrelationen mit autoritärem Erziehungsstil der Eltern (vgl. Baldry & Farrington, 2000; Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Georgiou & Stavrinos, 2013), wobei auch hier ein bidirektionaler Zusammenhang angenommen werden muss. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Erziehungsstil der Eltern mit großer Wahrscheinlichkeit ein Einflussfaktor dafür ist, ob ein Kind als Bully, Victim oder Bully/Victim in Erscheinung tritt. Kinder lernen Verhalten also gewissermaßen durch Interaktion mit ihren Eltern – im Fall von Bullies etwa aggressiv-berechnendes, wenig empathisches Verhalten. Bully/Victims können durch aggressive, missbrauchende bzw. vernachlässigende Eltern Anpassungsstörungen entwickeln, die durch einen feindseligen Attributionsstil und damit einhergehende reaktiv-aggressive Verhaltensweisen gekennzeichnet sind. Victims wiederum können u.a. durch overprotective (überbehütende) Eltern in der Entwicklung angemessener Strategien zur Durchsetzung (assertiveness) gehindert werden (vgl. Scheithauer et al., 2013, S. 81f; Smith, 2014, S. 125ff).

Responsivität und gleichzeitiger Anwendung von starker Kontrolle und harten Strafen, um Folgsamkeit (compliance) zu erzwingen (vgl. ebd).

Lereya et al. (2013, S. 1092) verstehen unter autoritativem Erziehungsstil ausschließlich “high on demanding and high on responsiveness”.

Was die Beziehungen zu Gleichaltrigen anbelangt, so finden Cook et al. (2010a) als Risikofaktoren für Victim- und Bully/Victim-Status erhöhte Werte für peer rejection & isolation (Zurückweisung & Isolierung durch Peers). Anders gewandt bedeutet das, dass geringer soziometrischer Status (siehe Fn. 36) bzw. wenige Freunde zu haben, das Risiko für Viktimisierung erhöhen. Freunde reduzieren das Risiko für Viktimisierung nach Hodges, Malone & Perry (vgl. 1997, S. 1037) im mehrfachen Hinsicht: 1) Die Anzahl der Freunde ist ein schützender Faktor hinsichtlich Viktimisierung – mögliche Vergeltungsmaßnahmen (retaliation) der Freunde schrecken aggressive Gruppenmitglieder ab. 2) Kinder, die Freunde haben, sind weniger oft allein anzutreffen und daher weniger geeignete Opfer. 3) Kinder, die Freunde haben, können von diesen Ratschläge erhalten, wie konstruktiv mit etwaigen sozialen Konflikten umgegangen werden soll, was sich als schützender Faktor gegen Viktimisierung erweisen kann. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass die schützende Funktion von Freunden nur dann wirksam zu werden scheint, wenn die Freunde nicht ebenfalls Opfer-Status besitzen (vgl. Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999, S. 223).

Gemeinschaftsebene. Diese Ebene besteht im Kontext von Bullying in der Schule aus den beiden Organisationseinheiten Schulklasse und Schule, die im Folgenden hinsichtlich möglicher Risikofaktoren erörtert werden.

Auf der Ebene der Schulklasse sind es v.a. die in der Klasse herrschenden sozialen Normen bezüglich aggressiven Verhaltens im Allgemeinen und Bullying-Verhalten im Besonderen, die Einfluss auf Bullying, Viktimisierung und auch die Bereitschaft, als Defender zu handeln, haben, wie eine Vielzahl von Studien belegt (vgl. Peets et al., 2015; Perkins et al., 2011; Saarento et al., 2013; Sents et al., 2008; siehe auch Kapitel 2.1.7).⁸⁶ Thornberg, Wänström & Hymel (2019) zeigen, dass dies auch für *collective*

⁸⁶ Die meisten der in dieser Arbeit im Zusammenhang mit sozialen Normen zitierten Studien sind Querschnittstudien. Dass allerdings ein kausaler Zusammenhang zwischen sozialen Normen und Bullying besteht, legen die wenigen verfügbaren Längsschnittstudien nahe (vgl. Busching & Krahe, 2015; Farrell et al., 2011; Sentse et al., 2015). Es ist daher plausibel, soziale (pro-bullying)-Normen als Risikofaktor für Bullying bzw. Viktimisierung zu bezeichnen, wie dies auch in der Literatur der Fall ist (vgl. Smith, 2014, S. 130f; Wachs et al., 2016, S. 54f).

*moral disengagement*⁸⁷ und *collective efficacy*⁸⁸ gilt: Hohe Werte für collective moral disengagement waren ein Prädiktor für einen Anstieg von Bullying, geringe Werte ein Prädiktor für eine Verringerung von Bullying; für collective efficacy haben hohe Werte zwar nicht zu einer Verringerung von Bullying geführt, geringe Werte jedoch zu einem Anstieg von Bullying.

Ebenfalls auf Klassenebene – wenngleich dies auch für die gesamte Schule gilt – lässt sich der Einfluss des Verhaltens von Lehrpersonen auf die Bullying-Prävalenz unter Schulkindern verorten. Studien zeigen, dass die von Schulkindern wahrgenommene Einstellung von Lehrpersonen im Bezug auf Bullying und ebenso ihre Anstrengungen gegen Bullying Einfluss auf Bullying-/ bzw. Viktimisierungsprävalenzen in Schulklassen haben kann (vgl. Saarento et al., 2013; Veenstra et al., 2014).

Ein häufiges Element von Anti-Bullying-Programmen sind sog. – üblicherweise von den Schulkindern einer Klasse selbst erstellten – Klassenregeln, die einen wertschätzenden Umgang miteinander regeln sollen. Eine große Metastudie von Ttofi & Farrington (vgl. 2011a, S. 41), die die Effektivität von Anti-Bullying-Programmen bzw. Programmelementen untersucht, zeigt, dass Klassenregeln (classroom rules) in der Lage sind, die Bullying-Prävalenz zu senken.

Auf Schulebene finden sich als moderierende Faktoren (deren Fehlen insofern risikoe erhöhend wirkt) u.a. positives Schulklima, Pausenaufsicht, anti-bullying-policies (Anti-Bullying-Aktionspläne), professionelles und engagiertes Auftreten und Schulungen von Lehrpersonen gegen Bullying oder ganz allgemein die Implementation von Bullying-Interventions- und Präventionsprogrammen. Diese Faktoren, die nicht immer scharf voneinander zu trennen sind, werden im Folgenden kurz erläutert.

Eine weitverbreitete Definition beschreibt den Begriff Schulklima als „the quality and character of school life. School climate is based on patterns of people’s experiences of

⁸⁷ MD wurde in Kapitel 2.1.7 als individueller kognitiver Prozess vorgestellt. Ein innerhalb der Forschung relativ neues Konzept ist jenes des collective MD, welches nicht als die Summe des MD der einzelnen Gruppenmitglieder zu verstehen ist, sondern als Phänomen auf Gruppenebene, welches durch *shared beliefs* (geteilte Überzeugungen) innerhalb einer Gruppe gespeist wird (vgl. Thornberg et al., 2019, S. 3). Gruppenmitglieder müssten nicht mehr, wie bei MD, individuelle Entlastungsargumente für ihr unmoralisches Handeln entwickeln, sondern es werden auf Gruppenebene „Fakten geschaffen“, die die negativen moralischen Implikationen des Handelns der Gruppenmitglieder neutralisieren (vgl. Bandura, 2016, S.100). Praktisch bedeutet dies, dass Menschen in Gruppen möglicherweise anders – und zwar weniger moralisch (vgl. ebd., S. 38) – handeln, als sie es außerhalb dieser Gruppe tun würden. Damit ist das Konzept des collective MD, wenig überraschend, ist es doch ein Gruppenphänomen, sehr ähnlich jenem der sozialen Normen, die nicht unbedingt den individuellen Normen und Einstellungen entsprechen müssen (siehe Kapitel 2.1.7).

⁸⁸ Ganz analog zu collective MD wird collective efficacy als *shared beliefs* bezüglich der Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden, *in* der Gruppe und *als* Gruppe, bestimmte Handlungen erfolgreich ausführen zu können (vgl. Bandura, 1997, S. 477; Thornberg et al., 2019, S. 3). In diesem Kontext bezieht sich collective efficacy auf Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Fähigkeit, gegen Bullying auftreten und Opfer schützen zu können.

school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures.“ (Cohen et al., 2009, S. 182) In der Forschung werden häufig folgende vier Dimensionen von Schulklima ausgemacht: „Safety“ (Personen an der Schule fühlen sich sicher; es gibt klar kommunizierte Regeln; es gibt klare Reaktionen auf Regelverstöße), „Teaching & Learning“ (beinhaltet professionelle Lehre und Klassenführung), „Relationships“ (respektvoller Umgang miteinander; Gefühl der Verbundenheit untereinander und mit der eigenen Schule), „Environmental-Structural“ (Sauberkeit; angemessene Raumgrößen und Unterrichtsmaterialien) (vgl. ebd., S. 183f). Wenngleich die gefundenen Studien, die den Zusammenhang zwischen Schulklima und Bullying untersuchen, nicht vollumfänglich alle vier Dimensionen von Schulklima berücksichtigen, lassen sich die meisten untersuchten Aspekte zumindest teilweise auf sie zurückführen. So finden etwa Aldridge, McChesny & Afari (2018), dass *school connectedness*, *rule clarity* und *teacher support* negativ mit Viktimisierung korrelieren. Turner et al. (2014) finden *academic & group support*⁸⁹ sowie *school identification* negativ mit Bullying und Viktimisierung korreliert. Låftman, Österberg & Modin (2016, S. 161) finden *clarity of rules* und *adults* (Anm.: Lehrpersonen) *intervening against bullying* negativ mit Viktimisierung korreliert. Im Zusammenhang mit Lehrpersonen ist auch der positive Einfluss von Pausenaufsicht (supervision) auf Bullying-Vorgänge in Schulen zu nennen. Zu dem Problem, dass es für Außenstehende oft schwierig ist, Bullying zu erkennen, kommt erschwerend hinzu, dass Bullying häufig dann geschieht, wenn Erwachsene, also etwa Lehrpersonen, nicht anwesend sind (vgl. Swearer & Doll, 2001, S. 16). Dass die Präsenz von Lehrpersonen während Schulpausen negativ mit Bullying korreliert, ist schon lange bekannt (vgl. Olweus, 1993, S. 25). Die Metastudie von Ttofi & Farrington (vgl. 2011a, S. 41) ermittelt für den Faktor Pausenaufsicht (playground supervision) eine der höchsten Wirksamkeiten aller untersuchten Programmelemente. Was die restlichen erwähnten Faktoren – anti-bullying-policies, Schulungen für Lehrpersonen bzgl. Bullying, Bullying-Interventions- und Präventionsprogramme – anbelangt, weisen Ttofi & Farrington (vgl. ebd.) ebenfalls ihre Wirksamkeit bzgl. einer Reduktion von Bullying nach.

⁸⁹ Academic support wird hier verstanden als professionelle Unterstützung der Schulkinder durch Lehrpersonen; group support als Zusammenhalt und respektvoller Umgang zwischen Schulkindern (vgl. Turner et al., 2014, S. 324).

Gesellschaftsebene. Risikofaktoren auf diese Ebene können u.a. Konsum gewaltverherrlichender Medien, die allgemeine Akzeptanz von Gewalt in einer Gesellschaft oder auch das Ausmaß der Ungleichverteilung von Einkommen bzw. Vermögen innerhalb eines Landes sein.

Zu gewaltverherrlichenden Medien kann man u.a. gewaltlastige bzw. -verherrlichende Videospiele zählen. Diesbezüglich findet sich zumindest eine Untersuchung, die für den Konsum solcher Spiele eine wenigstens leicht positive Korrelation mit Bullying-Verhalten nachweist (vgl. Dittrick et al., 2013)⁹⁰, es finden sich allerdings auch Belege dafür, dass es keinen signifikanten Zusammenhang gibt (vgl. Ferguson et al., 2014). Eine sehr umfangreiche Metastudie von Anderson et al. (2010) legt nahe, dass gewaltverherrlichende Videospiele erhöhte Aggression und verringerte Empathie bedingen können – insofern ist es durchaus denkbar, dass das Konsumieren solcher Spiele auch Einfluss auf Bullying-Verhalten haben kann.

Der Zusammenhang zwischen dem Konsum gewaltverherrlichender Massenmedien (etwa TV oder Spielfilme) und Bullying wird von einigen wenigen Studien untersucht, die positive Korrelationen zwischen dem Konsum ebenjener Medien und Bullying-Verhalten feststellen (vgl. Khurana et al., 2019⁹¹; Lee & Kim, 2004).^{92,93}

Wachs et al. (vgl. 2016, S. 57) führen als Risikofaktor auf Gesellschaftsebene die herrschende Akzeptanz von Gewalt innerhalb einer Gesellschaft an. Es ist naheliegend, einen solchen Zusammenhang anzunehmen – leider hat die Suche nach empirischen Belegen für diesen Zusammenhang keine Ergebnisse gebracht. Wenn man juristische Gesetze als Ausdruck der Einstellungen der Mitglieder einer Gesellschaft deutet, so

⁹⁰ Diese Studie ist eine Querschnittstudie und somit nicht in der Lage, einen kausalen Zusammenhang zwischen Videospiele und Bullying nachzuweisen. Es wäre möglich, dass Videospiele aggressives Verhalten bedingt (socialization hypothesis). Es wäre genauso gut möglich, dass aggressionsaffine Schulkinder grundsätzlich eher an gewaltbetonten Spielen interessiert sind und sie daher bevorzugt spielen (selection hypothesis). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Willoughby, Adachi & Good (2012) für die socialization hypothesis empirische Belege finden, für die selection hypothesis nicht. Dies legt den Schluss nahe, dass gewaltverherrlichende Videospiele Aggression bzw. Bullying fördern können.

⁹¹ Diese Studie untersucht den Zusammenhang zwischen violent media exposure und Aggression. Unter den Faktor Aggression werden drei unterschiedliche Aspekte subsumiert: 1) Innerhalb der letzten 6 Monate in Handgreiflichkeiten verwickelt, 2) innerhalb der letzten 6 Monate Bullying ausgeübt und 3) innerhalb der letzten 6 Monate Cyberbullying ausgeübt. Insofern muss einschränkend hinzugefügt werden, dass die Studie nicht explizit einen Zusammenhang zwischen violent media exposure und Bullying herstellt, da Bullying nur als Subfaktor des allgemeineren Faktors "Aggression" in der Untersuchung vorkommt.

⁹² Auch diese beiden Studien sind Querschnittstudien. Unter Bezugnahme auf den vorigen Absatz können allerdings auch diese Ergebnisse vorsichtig dahingehend interpretiert werden, dass der Konsum von gewaltverherrlichenden Massenmedien das Risiko für Bullying-Verhalten erhöhen kann.

⁹³ Berücksichtigt werden sollten bei all den hier im Zusammenhang mit gewaltverherrlichenden Videospiele und Massenmedien zitierten Studien die relativ geringen Effektstärken. D.h. wenngleich die Studienlage einen Einfluss auf das Bullying-Verhalten von Schulkindern nahelegt, so dürfte dieser Einfluss relativ schwach sein.

lässt sich die Frage nach einem Zusammenhang zwischen der Akzeptanz von Gewalt (bzw. Bullying) und Bullying-Prävalenz umdeuten in die Frage, ob Gesetze gegen Bullying einen Einfluss auf Bullying-Prävalenz haben. Wenngleich diese Fragestellung in der Forschung bisher wenig erforscht wurde (vgl. NASEM, 2016, S. 269), so zeigen etwa Hatzenbuehler et al. (vgl. 2015, S. 5), dass die Bullying-Prävalenz in jenen US-Bundesstaaten, die Anti-Bullying-Gesetze⁹⁴ auf den Weg gebracht haben, um etwa 25% verringert ist im Vergleich zu jenen Bundesstaaten, die keine solche Gesetze implementiert haben.⁹⁵

Was sozioökonomische Aspekte in großskaligem Maßstab betrifft, so finden sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Reichtum eines Landes (repräsentiert durch das Bruttonationaleinkommen BNE, welches als Summe aus BIP und Einkommen von Inländer, abzüglich der Einkommen von Ausländern im Inland, definiert ist [vgl. Hewel & Neubäumer, 2017, S.185]) und der Viktimisierungsprävalenz (vgl. Due et al., 2009, S. 910f). Dass allerdings höhere Werte hinsichtlich Vermögens- und Einkommensungleichheit (repräsentiert durch den Gini-Koeffizient) innerhalb eines Landes mit erhöhten Viktimisierungsraten assoziiert sind, ist empirisch gut dokumentiert (vgl. ebd.; Elgar et al., 2009; Elgar et al., 2019).^{96,97}

⁹⁴ Gesetze, die beispielsweise vorschreiben, dass auf lokaler Ebene, etwa in politischen Bezirken oder Schulen, Maßnahmen gegen Bullying durchgeführt werden müssen (vgl. NASEM, 2015, S. 257).

⁹⁵ Diese Studie ist eine Querschnittstudie. Ob also die Implementation solcher Gesetze zu einer Verringerung der Bullying-Prävalenz führt, lässt sich anhand dieser Studie nicht beurteilen. Es wäre durchaus möglich, dass in Gesellschaften, in denen ein größeres Problembewusstsein hinsichtlich des Phänomens Bullying herrscht, aus diesem Grund zum einen die Bullying-Prävalenzen geringer ausfallen und zum anderen sich auch in Gesetzesinitiativen ausdrückt. Berücksichtigt man allerdings die Ergebnisse der Metastudie von Ttofi & Farrington (2011a), die die Effektivität von Anti-Bullying-Programmen nachweist, so lässt sich hieraus der vorsichtige Schluss ziehen, dass in Gesellschaften, in denen etwa die Durchführung solcher Programme gesetzlich vorgeschrieben ist, sich dies, verglichen mit Gesellschaften, in denen solche Gesetze bzw. nationalen Aktionspläne fehlen, in verminderten Bullying-Raten ausdrücken wird.

⁹⁶ Diese Studien sind Querschnittstudien. Dass es einen kausalen Zusammenhang gibt, dergestalt, dass sozioökonomische Ungleichheit in einem Land Einfluss auf Bullying hat, kann also mit den vorliegenden Studien nicht belegt werden. Smith (vgl. 2014, S. 137) und Wachs et al. (vgl. 2016, S. 57) beispielsweise führen sozioökonomische Ungleichheit jedoch als Risikofaktor an.

⁹⁷ Naheliegender ist im Zusammenhang mit sozioökonomischen Aspekten die Frage nach deren Einfluss auf individueller Ebene, d.h. ob etwa geringer sozioökonomischer Status das individuelle Risiko für Bullying-Verhalten oder Viktimisierung erhöht. Da der sozioökonomische Status kein genuin individuelles Merkmal darstellt wie etwa Persönlichkeitstypen, Einstellungen, etc., wurde darauf verzichtet, den sozioökonomischen Status auf der Ebene des Individuums zu erörtern, da die gesellschaftliche Ebene angemessener scheint. Hier zeigt eine Metastudie von Tippett & Wolke (2014), dass geringer sozioökonomischer Status des familiären Haushaltes mit erhöhtem Risiko für Victim- und Bully/Victim-Status einhergeht. Für den Bully-Status hat dieselbe Studie einen sehr geringen, aber statistisch signifikanten, Effekt für hohen sozioökonomischen Status ergeben: Das Risiko für Bullying-Verhalten ist für hohen sozioökonomischen Status geringfügig verringert.

2.1.9 FOLGEN VON BULLYING

Wenig überraschend ist Viktimisierung im Kontext von Bullying mit negativen Folgen für die Opfer verbunden, doch auch für Bullies zeigen sich negative Folgen. In diesem Kapitel werden somatische, psychische, soziale und ökonomische Folgen von Bullying thematisiert. Auch hier wird, wo möglich, auf Längsschnittstudien zurückgegriffen, um mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang belegen zu können.

Was (psycho)somatische Symptome betrifft, so findet sich für Opfer während Phasen von Viktimisierung ein größeres Risiko für typische Symptome wie etwa Kopf-, Rücken- oder auch Bauchschmerzen, Schlafprobleme, Bettnässen oder Schwindel (vgl. Gini & Pozzoli, 2013). Doch auch wenn das Bullying der Opfer irgendwann endet, kann das physische Wohlbefinden – wenngleich schwächer, als würde das Bullying weiter stattfinden – langfristig weiterhin beeinträchtigt sein (vgl. Bogart et al., 2014, S. 444).

Typische psychische Folgen von Bullying sind für Opfer etwa internalisierendes & externalisierendes Verhalten (siehe Kapitel 2.1.8.2), geringes Selbstwertgefühl, Ängstlichkeit, Depression, Suizidgedanken oder suizidales Verhalten (vgl. Brunstein-Klomek, Sourander, Gould, 2010, S. 284f; Gini & Pozzoli, 2013; Reijntjes et al., 2011; Takizawa, Maughan & Arseneault, 2014, S. 780f). Auch hier zeigt sich, dass Viktimisierung in der Vergangenheit das Risiko für psychische Probleme in der Zukunft erhöht (vgl. Wolke & Lereya, 2015). Wenig überraschend ist die Hochrisikogruppe der Bully/Victims – verglichen mit Victims – einem höheren Risiko für psychische Folgen von Bullying ausgesetzt (vgl. Özdemir & Stattin, 2011). Überraschend ist, dass auch Bullies ein erhöhtes Risiko für psychische Probleme, wie etwa Depression, aufweisen (vgl. Kaltiala-Heino, Fröjd & Marttunen, 2010).

Auf sozialer Ebene kann Viktimisierung während Kindheit bzw. Jugend im Erwachsenenleben zu Problemen in zwischenmenschlichen Beziehungen führen. So fällt es (früheren) Bullying-Opfern beispielsweise schwerer, Freunde zu finden bzw. Freundschaften aufrecht zu erhalten (vgl. Wolke & Lereya, 2015).

Was Delinquenz, also strafbares Verhalten, betrifft, zeigt sich, dass Bullying zu einem früheren Zeitpunkt das Risiko für Delinquenz zu einem späteren Zeitpunkt erhöht – überraschend ist, dass auch Viktimisierung zu späterer Delinquenz führen kann (vgl. Barker et al., 2008; Ttofi et al., 2011b).

Bezüglich späterem finanziellen Vermögen bzw. Einkommen zeigt sich, dass sowohl (Schul-)Bullies, Victims als auch Bully/Victims (für welche der Effekt am stärksten ist)

als Erwachsene mit Einbußen im Vergleich zu Nicht-Involvierten Personen rechnen müssen (vgl. Wolke et al., 2013, S. 1962).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bullying mit ernsthaften Konsequenzen für Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensführung einhergehen kann. In verstärktem Maße trifft dies auf Bully/Victims zu, was wenig überrascht, da diese Gruppe besonders viele negative Eigenschaften und Merkmale auf sich vereinigt. Wenngleich man geneigt ist, v.a. an jene Konsequenzen zu denken, die Victims bzw. Bully/Victims zu tragen haben, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Bullying sich auch für Bullies nachteilig auswirken kann.

2.1.10 ERKENNUNGSMERKMALE VON BULLYING

Nur wenn Lehrpersonen Kenntnis von Bullying-Vorgängen erlangen, können sie professionell darauf reagieren. Problematisch ist, dass Bullying von Lehrpersonen häufig unentdeckt bleibt, was mehrere Gründe haben kann. Zum einen, wie bereits erläutert, sind viele Bullying-Handlungen für Außenstehende schwer als solche zu erkennen, da sie mitunter harmlos wirken. Zum anderen findet Bullying häufig dann statt, wenn keine Lehr- bzw. Autoritätspersonen anwesend sind (siehe Kapitel 2.1.8.2). Erschwerend kommt hinzu, dass Opfer von Bullying relativ selten von selbst Hilfe suchen und in Passivität verharren. Dies wird darauf zurückgeführt, dass sie ängstlich und unsicher sind, ungern im Mittelpunkt des Geschehens stehen und Angst davor haben, das Bullying durch „Petzen“ zu verschlimmern (vgl. Olweus, 1993, S. 98). Es kann daher für Lehrpersonen hilfreich sein, Erkennungsmerkmale von Bullying zu kennen. Neben den in Kapitel 2.1.3 vorgestellten möglichen Bullying-Handlungen gibt es einige Warnsignale, die Opfer möglicherweise aussenden (vgl. Scheithauer et al., 2003b, S: 122):

- hat dreckige oder zerrissene Kleidung an
- hat Verletzungen
- hat wenige oder keine Freunde
- geht ungern in die Schule
- klagt über Kopf- oder Bauchschmerzen
- schläft schlecht
- zeigt auffällige Verhaltensänderungen

- scheint traurig oder niedergeschlagen
- ist ängstlich
- hat geringes Selbstwertgefühl
- ist ruhig, einfühlsam, passiv
- weigert sich, über diese Symptome zu sprechen

Freilich können diese Signale auch Ausdruck für andere Probleme oder gar bedeutungslos sein. Dies abzuklären, um Bullying ausschließen zu können, ist Aufgabe von Lehrpersonen und wird im folgenden Kapitel genauer thematisiert. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen auch über die Eltern betroffener Schulkinder von Bullying-Vorkommnissen erfahren können oder gar von Schulkindern selbst. In allen Fällen ist eine gründliche Abklärung angezeigt, um geeignete Maßnahmen setzen zu können, sollte dies erforderlich sein.

2.1.11 BULLYING-INTERVENTION & -PRÄVENTION

2.1.11.1 DEFINITION & EINTEILUNG

Eine v.a. im deutschsprachigen Raum lange Zeit anzutreffende Einteilung von Prävention⁹⁸ unterscheidet *primäre*, *sekundäre* und *tertiäre* Präventionsmaßnahmen. Primärprävention umfasst dabei Maßnahmen, die das Entstehen von unerwünschten Zuständen verhindern sollen; Sekundärprävention soll die Ausweitung oder Verfestigung unerwünschter Zustände verhindern; Tertiärprävention soll manifest gewordene unerwünschte Zustände durch Gegenmaßnahmen (etwa Besserung, Therapie, Resozialisierung) bekämpft werden und kann daher auch als Intervention⁹⁹ verstanden werden. Diese aus der Psychiatrie stammende Einteilung wird im Zusammenhang mit Bullying als wenig praxistauglich kritisiert, da sich im Bezug auf Anti-Bullying-Maßnahmen oft nur sehr schwer feststellen lässt, welcher der drei genannten Kategorien eine Maßnahme zuzuordnen ist (vgl. Melzer et al., 2011, S159f; Scheithauer et al., 2003b, S. 126f; Wachs et al., 2016, S. 154f).

⁹⁸ Unter Prävention werden Maßnahmen verstanden, die das Risiko für unerwünschte Zustände senken (vgl. VandenBos et al., 2015, S. 828).

⁹⁹ Unter Intervention werden Maßnahmen verstanden, die unerwünschte Prozesse oder Zustände verändern bzw. stoppen können (vgl. ebd., S. 557).

Man findet daher im Kontext von Bullying oft eine Unterscheidung in *universelle*, *selektive* und *indizierte* Präventionsmaßnahmen. Universelle Prävention richtet sich an die gesamte Population, unabhängig davon, ob die Individuen bestimmte Risikofaktoren aufweisen oder nicht. Selektive Prävention umfasst Maßnahmen, die sich auf Individuen beziehen, die bestimmte Risikofaktoren aufweisen, die aber – im Kontext von Bullying – noch kein problematisches Verhalten zeigen. Indizierte Prävention richtet sich an Individuen, die problematisches Verhalten zeigen und kann daher auch als Intervention verstanden werden (vgl. ebd).

Naheliegender ist es, das große Angebot an Anti-Bullying-Maßnahmen bzw. Programme entlang der Unterscheidung Intervention-Prävention einzuteilen. Wenngleich diese Unterscheidung oftmals nicht gänzlich aufrecht erhalten werden kann, da viele Programme Elemente enthalten, die sowohl intervenierenden als auch präventiven Charakter haben, wird im Folgenden an dieser Unterteilung festgehalten. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf alle möglichen Maßnahmen und Programme im Detail einzugehen. Daher werden ausschließlich die wichtigsten Aspekte in allgemeiner Form thematisiert.

2.1.11.2 BULLYING-INTERVENTION

Das Thema Bullying-Intervention betreffend bieten sich zwei Herangehensweisen an, um sich einen grundlegenden Überblick über die Materie zu verschaffen. Zum einen kann man Intervention untersuchen als den Prozess des Aktiv-Werdens gegen akute Bullying-Vorgänge, derer man als Lehrperson möglicherweise unmittelbar ansichtig wird oder zu deren akuter Lösung man zur Hilfe geholt wird. Zum anderen kann man das Thema Bullying-Intervention untersuchen, indem man spezifische Interventionsprogramme und deren Charakteristika analysiert. In diesem Kapitel (das zu weiten Teilen auf Wachs et al., 2016, Bezug nimmt) sollen zunächst grundlegende Schritte, die man aus Sicht des Lehrkörpers als Reaktion auf akute Bullying-Handlungen setzen sollte, vorgestellt. Anschließend werden grundlegende Aspekte von Interventionsprogrammen vorgestellt und anhand paradigmatischer Programme exemplifiziert.

Auch für Lehrpersonen bestehen grundlegende Voraussetzungen, um überhaupt gegen Bullying aktiv werden zu können: die *Bereitschaft*, etwas gegen Bullying tun zu wollen; das *Wissen* darüber, was Bullying ist, was man dagegen tun kann und dass Bullying an der eigenen Schule passiert; *personale Kompetenzen*, wie etwa Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; *soziale Kompetenzen*, wie etwa die Fähigkeit zur kooperativen Problemlösung; *spezielle Kompetenzen* etwa im Umgang mit Bullying (vgl. Ulbricht, 2015, 601f; Wachs et al., 2016, S. 103). Wachs et al. (vgl. 2016, S. 104-120) präsentieren eine Interventionsstrategie in 10 Schritten, die, unabhängig davon, ob ein bzw. welches Anti-Bullying-Programm an der betreffenden Schule zum Einsatz kommt, grundlegende Schritte der Intervention kompakt zusammenfasst. Diese Schritte, die in drei Phasen (Erstverhalten, Hauptintervention, Erfolgskontrolle) eingeteilt werden, werden im Folgenden kurz präsentiert.

Erstverhalten:

- *Gewaltsituation abbrechen, Opfer schützen.* Ungeachtet dessen, ob es sich um einen gewaltbetonten Konflikt oder um Bullying handelt – ob tatsächlich Bullying vorliegt, ist für Außenstehende im ersten Moment vermutlich oft nicht zu erkennen –, oberste Priorität hat die Beendigung der Gewaltsituation.¹⁰⁰ Dazu gilt es, die streitenden Parteien zu trennen. Bei Bedarf ist Hilfe zu holen. Ziel ist es, die Situation so weit zu beruhigen, dass man sich als Lehrperson einen Überblick verschaffen und konstruktive Gespräche mit Beteiligten bzw. Zuschauern führen kann.
- *Situation aufklären und beurteilen.* Sollten erste Nachforschungen den Verdacht erhärten, dass die Situation tatsächlich als Bullying eingestuft werden könnte, so sind Nachforschungen in Form von Gesprächen mit Beteiligten bzw. Zuschauern anzustellen, um hinreichende Beweise zu erlangen. Dabei sollte v.a. in Gesprächen mit Opfern besonders behutsam vorgegangen werden, wobei insbesondere auf Transparenz (Aufklärung über die weitere Vorgehensweise) Wert gelegt und auf Vertraulichkeit hingewiesen werden sollte. Auch die Erlaubnis zu schriftlichen Notizen sollte eingeholt werden, um keine „Verhörsituation“ zu schaffen (vgl. Jannan, 2015, S. 152).

¹⁰⁰ An dieser Stelle sei daran erinnert, dass das Verhalten von Lehrpersonen Einfluss auf die Bullying-Prävalenz in Schulen hat (siehe Kapitel 2.1.8.2). Nicht aktiv zu werden kommt einer stillschweigenden Billigung des Verhaltens von Bullies gleich.

- *Opferschutz, Vertrauen aufbauen.* Es sind Maßnahmen zu ergreifen, die dafür sorgen, dass die Übergriffe sich nicht wiederholen, bis eine tragfähige Lösung gefunden wurde. Dazu zählt u.a., dass Opfer gebeten werden, zukünftige Vorfälle umgehend zu melden. Einige Programme sehen zusätzlich die Bestimmung einzelner Schulkinder als „Helfer“ bzw. „Beschützer“ vor (vgl. ebd., S. 159).

Hauptintervention:

- *Interventionsziele bestimmen, nächste Handlungsschritte festlegen.* Aufbauend auf den Ergebnissen der Nachforschungen sind Interventionsziele festzulegen und die dazu angemessenen Mittel und Methoden festzulegen. Dabei gilt es etwa zu entscheiden, ob peerorientierte oder konfrontative Methoden¹⁰¹ gewählt werden, ob Eltern eingebunden werden sollen, ob Interventions- bzw. Betreuerteams unter Lehrpersonen gebildet werden sollen, etc.
- *Kooperationspartner.* Je nach Bedarf können Partner hinzugezogen werden. Diese können sich aus dem Lehrkörper, externen Diensten wie etwa Schulpsychologen oder auch Mitarbeitern spezieller Anti-Bullying-Programmen rekrutieren.
- *Bullying in Gesprächen aufarbeiten.* Eines der Hauptinstrumente, um Bullying dauerhaft zu beenden, sind Gespräche – sowohl mit Bullies und Opfern, eventuell auch mit allen anderen Schulkindern der betreffenden Schulklasse. Gespräche mit Opfern können zum einen Sicherheit und Zuversicht geben, zum anderen sollte darauf geachtet werden, für die geplante Vorgehensweise deren Zustimmung zu erhalten. Gespräche mit Bullies sollen v.a. zur Erarbeitung von Lösungen, dem Aufzeigen von Grenzen und Vereinbaren von Konsequenzen dienen, sollten Regeln gebrochen werden. Ziel ist es, Reflexionsprozesse anzustoßen, um eine Verhaltensänderung herbeizuführen.
- *Schülerunterstützer hinzuziehen.* Bei Bedarf können, wie schon erwähnt, unbeteiligte Mitglieder der Schulklasse in den Lösungsprozess miteinbezogen werden. Sozial kompetente Schulkinder (die man vermutlich am ehesten der Gruppe der Defender zuordnen kann) können etwa darauf achten, dass die vereinbarten Regeln auch tatsächlich eingehalten werden und üben damit eine soziale Kontrollfunktion innerhalb der Klasse aus.

¹⁰¹ Diese Unterscheidung wird in diesem Kapitel an späterer Stelle genauer erörtert werden.

- *Begleitung der Aufarbeitung.* Darunter wird verstanden, dass die zuständigen Lehrpersonen alle in den Lösungsprozess Eingebundenen unterstützen und ihnen als Ansprechpartner und Berater zur Verfügung stehen. Zur Begleitung zählt auch, regelmäßig die Effektivität der gewählten Maßnahmen zu überprüfen und ggf. nachzubessern.

Erfolgskontrolle:

- *Maßnahmen überprüfen.* Am Ende des Interventionszyklus‘ sollte geprüft werden, ob die gesetzten Maßnahmen die intendierten Ziele erreicht haben. Falls nicht, muss man andere Mittel in Erwägung ziehen und von Schritt 4 ab neu in den Zyklus einsteigen.
- *Präventive Anschlussmaßnahmen.* Damit ist das Setzen präventiver Maßnahmen gemeint. Damit ist dieser Punkt als Bindeglied zwischen erfolgreicher Intervention und dem Versuch, die Nachhaltigkeit der Intervention zu sichern zu verstehen. Auf präventive Maßnahmen wird in Kapitel 2.1.11.3 genauer eingegangen.

Schon diese kurze Zusammenfassung charakteristischer Schritte der Bullying-Intervention zeigt, dass Intervention kein einmaliger Akt einer einzigen Lehrperson ist (was freilich auch für den Bereich der Prävention gilt), sondern ein langfristiger Prozess, der durch viele Akteure getragen wird. Dass Anti-Bullying-Maßnahmen effektiver sind, wenn Lehrpersonen einer Schule geschlossen und ostentativ gegen Bullying auftreten, ist unmittelbar einsichtig und indirekt auch durch bereits zitierte Studien belegt, die gezeigt haben, dass das Verhalten von Lehrpersonen Einfluss auf die Bullying-Prävalenz an Schulen haben kann (siehe Kapitel 2.1.8.2).

Interventionsprogramme betreffend lässt sich eine grobe Einteilung in Programme vornehmen, denen ein *helfer- bzw. peerorientierter Ansatz* zugrunde liegt, und in Programme, denen ein *konfrontativer Ansatz* zugrunde liegt. Helfer- bzw. peerorientierte Interventionsprogramme legen den Fokus auf die Unterstützung der Opfer durch Bullies oder auch Unbeteiligte. Diesen Personen werden Aufgaben und Verantwortung übertragen, zur Lösung der Bullying-Situation beizutragen. Ziele sind u.a. das Aufzeigen von Grenzen, die Stärkung von Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Hilfsbereitschaft – unabhängig davon, ob das Interventionsprogramm eher auf individueller Ebene, also hauptsächlich mit Bullies, arbeitet oder auf Klassenebene auch Unbeteiligte in den Lösungsprozess miteinbezieht

(vgl. Wachs et al., 2016, S. 135ff). Ein paradigmatisches und relativ bekanntes Programm in diesem Kontext ist die sog. *Support Group Method*¹⁰², welche im Kern auf Gruppengespräche mit Bullies (oder auch Assistenten oder Reinforcers) setzt, in denen den Bullies die Verantwortung für das Wohlbefinden des Opfers übertragen wird und sie Lösungsvorschläge finden sollen, wie sie dies durch ihr eigenes Handeln bewerkstelligen können. Nach einiger Zeit werden Nachforschungen angestellt, ob die gesetzten Maßnahmen ihr Ziel erreicht haben (vgl. Robinson & Maines, 2008, S. 29ff). Die *Support Group Method*, ebenso wie einige andere Interventionsprogramme peerorientierten Typs, verzichtet dabei völlig auf Schuldzuweisungen, um, so die Überlegung, keinen Widerwillen bzw. Abneigung (resentment) aufseiten der Bullies zu evozieren (Smith, 2019, S. 93). Dieser Zugang ist nicht unumstritten – Olweus kritisiert ihn etwa als unethisch, weil er Bullies nicht für ihr Verhalten verantwortlich macht, sondern stattdessen versucht, die Bullies zu manipulieren (vgl. Olweus 1988, zit. n. Garandea, Poskiparta & Salmivalli, 2014, S. 983; Smith, 2014, S. 152f). Weiters kritisiert Olweus, dass das Appellieren an die Empathiefähigkeit der Bullies wenig effektiv erscheint, berücksichtigt man die Ergebnisse empirischer Studien, die zeigen, dass Bullies nur geringe affektive Empathie zeigen (vgl. Gini et al., 2007; siehe auch Kapitel 2.1.7). Den umgekehrten Wege gehen Interventionsprogramme, die dem konfrontativen Ansatz zugeordnet werden können. Hier wird das Fehlverhalten der Bullies direkt angesprochen, Grenzen und Regeln klar kommuniziert. Ein bekannter Vertreter dieser Programme ist die sog. *Farsta-Methode*, benannt nach einem Stadtteil in Stockholm, die auf Einzelgespräche mit Bullies setzt, bei denen diese mit ihrem Fehlverhalten konfrontiert werden und klar kommuniziert wird, dass das aggressive Verhalten eingestellt werden muss. Ein weiteres Ziel des Gespräches ist das Anstoßen eines Reflexionsprozesses über das eigene Verhalten (vgl. Kolodej, 2018, S. 413ff; Wachs et al., 2016, S. 129f). Was konfrontative Ansätze anbelangt, muss auf eine angemessene Intensität der Durchführung geachtet werden, um keine ungewollte Schäden durch „Verhörsituationen“ zu verursachen, wie zumindest ein anekdotischer Bericht andeutet (vgl. Müller, 2013).

Naheliegender ist die Frage, welcher der beiden Zugänge – peerorientiert oder konfrontativ – effektiver ist. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Zugänge etwa gleich effektiv sind in der Reduzierung von Bullying (vgl. Garandea et al., 2014; Smith,

¹⁰² Diese Methode ist auch unter ihrem früheren Namen *No Blame Approach* bekannt. Dieser Name hat jedoch zu großen Irritationen geführt, weil er, so Smith (2014, S. 153), suggeriert hat, Bullies würden nicht zur Verantwortung für ihr Handeln gezogen. Die Umbenennung in *Support Group Method* hatte zum Ziel, keine bzw. weniger negativen Reaktionen hervorzurufen.

2019, S. 93f). Welches Programm zur Anwendung kommt, wird im Idealfall anlassbezogen entschieden. Kolodej empfiehlt für leichte, beginnende Bullying-Situationen auf „sanftere“ helfer- und peerorientierte Ansätze zurückzugreifen und konfrontative Ansätze bei gefestigten, extremen Situationen zum Einsatz kommen zu lassen. Aus diesem Grund ist es ratsam, an Schulen zumindest zwei solcher Programme im Repertoire zu haben (vgl. Kolodej, 2018, S. 421f)

2.1.11.3 BULLYING-PRÄVENTION

Grundsätzlich sind Programme zu unterscheiden, die auf allen relevanten Ebenen im Kontext von Schule wirken – dies sind vornehmlich die Ebenen des Individuums, der Schulklasse und der Schule – und die auch als *Whole-School-Ansätze* bezeichnet werden, und Programme, die eher punktuell an einer (oder zwei) dieser Ebenen ansetzen.¹⁰³

Whole-School-Programme wie etwa das Olweus Bullying Prevention Program OBPP (Olweus & Limber 2010), Salmivallis KiVa (Salmivalli et al., 2013) oder das in Wien entwickelte ViSC (Vienna Social Competence Program) (Strohmeier et al., 2012), um drei prominente Vertreter zu nennen, sind die umfangreichsten Anti-Bullying-Programme, die Schulen implementieren können. Da sie alle relevanten Akteure des Systems Schule – Schulkinder, Lehrpersonen, Schulleitung, Supportpersonal, oft auch Eltern – miteinbeziehen, wird Bullying-Prävention so zu einer Aufgabe der gesamten Schule. Welches Programm „das beste“ ist, lässt sich nicht allgemein feststellen. Zum einen gibt es keine vergleichenden Studien, die die Effektivitäten der verschiedenen Programme einander gegenüberstellen, zum anderen muss die Auswahl des Programmes aufgrund der Bedürfnisse und Gegebenheiten der jeweiligen Schulen erfolgen. Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, die einzelnen Programme im Detail vorzustellen, sollen stattdessen im Folgenden die von Baumann (vgl. 2012, S. 71ff; vgl. auch Kolodej, 2018, S. 358f) erarbeiteten Gütekriterien bzw. grundlegenden Aspekte, die Interventions- und Präventionsprogramme¹⁰⁴ aufweisen sollten, kompakt vorgestellt werden:

¹⁰³ In diesem Kapitel werden ausschließlich Whole-School-Programme in allgemeiner Weise erörtert. Auf kleinere Programme, die nur auf individueller oder auf Klassenebene wirken, wird nicht eingegangen, da die Ausführungen zu den Whole-School-Programmen alle relevanten Aspekte und Anforderungen an Präventionsprogramme abdecken.

¹⁰⁴ Gerade im Zusammenhang mit Whole-School-Programmen macht es wenig Sinn, ausschließlich von Präventionsprogrammen zu sprechen, da sie üblicherweise sowohl Elemente enthalten, die man der Bullying-Intervention als auch -Prävention zuordnen kann.

- *Frühzeitigkeit.* Programme sollten primärpräventiv wirken, d.h. universell alle Schulkinder ansprechen, um bestmögliche Ergebnisse zu garantieren.
- *Zielgruppenorientierung.* Programme müssen altersgerecht und geschlechtsspezifisch sein und kulturelle Gegebenheiten berücksichtigen.
- *Kontinuität.* Um nachhaltige Änderungen des Verhaltens und von Einstellungen zu erreichen, werden aufeinander aufbauende Maßnahmen, die wiederholt und langfristig angewandt werden müssen, benötigt.
- *Aktualität.* Die Programme müssen den aktuellen Forschungsstand reflektieren.
- *Ganzheitlichkeit.* Die Forschung hat klar gezeigt, dass Bullying ein multifaktorielles Phänomen ist. Daher ist es notwendig, auf allen relevanten Ebenen unterschiedliche Maßnahmen zu setzen, um Risikofaktoren zu minimieren.
- *Vernetzung.* Durch den Zusammenschluss vieler Akteure (v.a. Lehrpersonen, Schulleitung, Supportpersonal) steigt die Effektivität von Anti-Bullying-Maßnahmen.
- *Wertorientierung.* Die Programme müssen auf klaren Wertvorstellungen aufbauen, die entsprechenden Normen vermitteln und ihre Einhaltung, auch mithilfe von Sanktionen, einfordern.
- *Einbeziehung aller Teilnehmer.* Es sollen alle Schulkinder in den Präventionsprozess miteinbezogen werden.
- *Disziplinierungsmaßnahmen.* Regelverstöße sollen klar und transparent sanktioniert werden.
- *Sensibilisierungsarbeit.* Lehrpersonen ebenso wie Schulkinder sollen über die Formen und Mechanismen von Bullying aufgeklärt werden.
- *Stärkung der Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen.* Schulungen sollen sicherstellen, dass Lehrpersonen nicht nur theoretisches Wissen hinsichtlich Bullying besitzen, sondern in der Lage sind und sich in der Lage fühlen, aktiv Handlungen gegen Bullying zu setzen.
- *Bearbeiten von Bullying.* Schulkindern muss die Möglichkeit gegeben werden, sich mit dem Thema auseinandersetzen und darüber diskutieren zu können.
- *Elternarbeit.* Es soll intensiven Kontakt zwischen Eltern und Schule geben, etwa in Form von Elternabenden, in denen Informationen zum Thema Bullying weitergegeben werden.

- *Positives Klassenmanagement.* Darunter wird eine positive, professionelle Beziehung der Lehrpersonen zu den Schulkindern ebenso verstanden wie das Fördern positiver Beziehungen innerhalb der Klasse.
- *Evaluation.* Die Effektivität des Programmes ist durch empirische Messungen zu überprüfen.

Diese Anforderungen zeigen klar, dass sowohl Bullying-Intervention als auch -Prävention Sache nicht nur einiger einzelner Akteure sein sollten, sondern eine Vielzahl der ins schulische Geschehen involvierten Personen miteinbeziehen sollte. Zwei wichtige Aspekte, die es im Vorfeld der Implementierung eines Programmes zu beachten gilt und die nicht direkt Anforderungen an Whole-School-Programme darstellen und daher in obiger Auflistung nicht aufscheinen, betreffen die Evaluation des Ist-Zustandes und das Abklären der Möglichkeiten, ein solches Programm zu implementieren. Die Evaluation des Ist-Zustandes ermöglicht zum einen eine objektive Einschätzung der Situation an einer Schule, zum anderen können die Ergebnisse einer solche Evaluation zusätzlich motivierend etwa auf Lehrpersonen wirken, diesem Thema mehr Beachtung zu schenken (vgl. Wachs et al., 2016, S. 160). Für österr. Schulen steht dazu etwa das AVEO (Austrian Violence Evaluation Online Tool)¹⁰⁵ zur Verfügung, das in Kooperation zwischen der Universität Wien und dem österr. Bildungsministerium entwickelt wurde und für die Selbstevaluation an Schulen empfohlen wird (vgl. Haller et al., 2018, S. 11f). Was das Abklären der Möglichkeit der Implementierung eines solchen Programmes betrifft, muss nicht nur abgeklärt werden, ob ausreichende Unterstützung innerhalb des Lehrkörpers vorhanden ist, sondern es müssen auch entsprechende Ressourcen, etwa in Form von Geld, Personal, Zeit und Räumlichkeiten verfügbar sein (vgl. Wachs et al., 2016, S. 160).

Was die Effektivität von Whole-School-Programmen in Bezug auf Bullying, Viktimisierung, Verhaltensänderungen von Bystandern und Änderungen des Schulklimas betrifft, wird diese in diversen (Meta)studien nachgewiesen, wobei die gefundenen Effektstärken relativ gering sind und einige wenige keine signifikanten Verbesserungen gezeigt haben (vgl. Jiménez-Barbero et al., 2016; Polanin, Espelage & Pigott, 2012; Smith et al., 2004; Vreeman & Carroll, 2007). Die schon an anderer Stelle erwähnte große Metastudie von Ttofi & Farrington (2011a) findet für school-based programs im Schnitt eine Reduktion von Bullying um 20-23%, von Viktimisierung um 17-20% im Vergleich zur Kontrollgruppe. Kürzlich haben Gaffney, Ttofi & Farrington

¹⁰⁵ Erreichbar unter <https://aveo.schulpsychologie.at> Aufrufdatum!

(2019) ein Update dieser Studie vorgelegt, mit durchschnittlicher Bullying-Reduktion um 19-20%, Viktimisierungsreduktion um 15-16%. Diese Ergebnisse zeigen zwar, dass Anstrengungen, Bullying einzudämmen, wirksam sein können, die Auswirkungen müssen allerdings als enttäuschend gering bezeichnet werden und rufen nach weiterer Forschung, um die Gründe für die relativ geringe Effektivität offenzulegen. Programmelemente, die sich als besonders effektiv erwiesen haben und die daher – zumindest nach jetzigem Stand der Forschung – in Whole-School-Programme integriert sein sollten sind u.a. Elternarbeit, Pausenaufsicht, disziplinarische Maßnahmen und Schulungen für Lehrpersonen. Auch höhere Intensität und längere Dauer des Programmes erhöhen die Effektivität des Programmes (vgl. Ttofi & Farrington, 2011, S. 41).

2.1.12 SITUATION IN ÖSTERREICH

Für die Darstellung der Bullying- bzw. Viktimisierungsprävalenz an österr. Schulen sind insbesondere die Ergebnisse der PISA-Studien der Jahre 2015 und 2018 und die Ergebnisse der HBSC-Studien relevant. Da es problematisch ist, Studienergebnisse, denen unterschiedliche Definitionen von Bullying bzw. unterschiedliche abgefragte Zeiträume oder Häufigkeiten zugrunde liegen (siehe Kapitel 2.1.2), miteinander direkt zu vergleichen, werden die Ergebnisse der beiden Studien im Folgenden getrennt voneinander dargestellt.

Die PISA-Studie fragt seit 2015 Viktimisierungserfahrungen von etwa 15-jährigen Schulkindern im Zusammenhang mit Bullying ab, Bullying (dessen Ausübung) wird nicht abgefragt. Folgende Items werden hierbei abgefragt, wobei Schulkinder dann als Victims registriert werden, wenn zumindest eines dieser Items zumindest „a few times a month“ oder öfter angegeben wird (OECD, 2017, S. 136) – eine Definition von Bullying wird im Fragebogen nicht gegeben (vgl. OECD, 2015b):

- Other students left me out of things on purpose
- Other students made fun of me
- I was threatened by other students
- Other students took away or destroyed things that belong to me
- I got hit or pushed around by other students
- Other students spread nasty rumours about me

Dabei wurden für Österreich folgende Werte ermittelt:

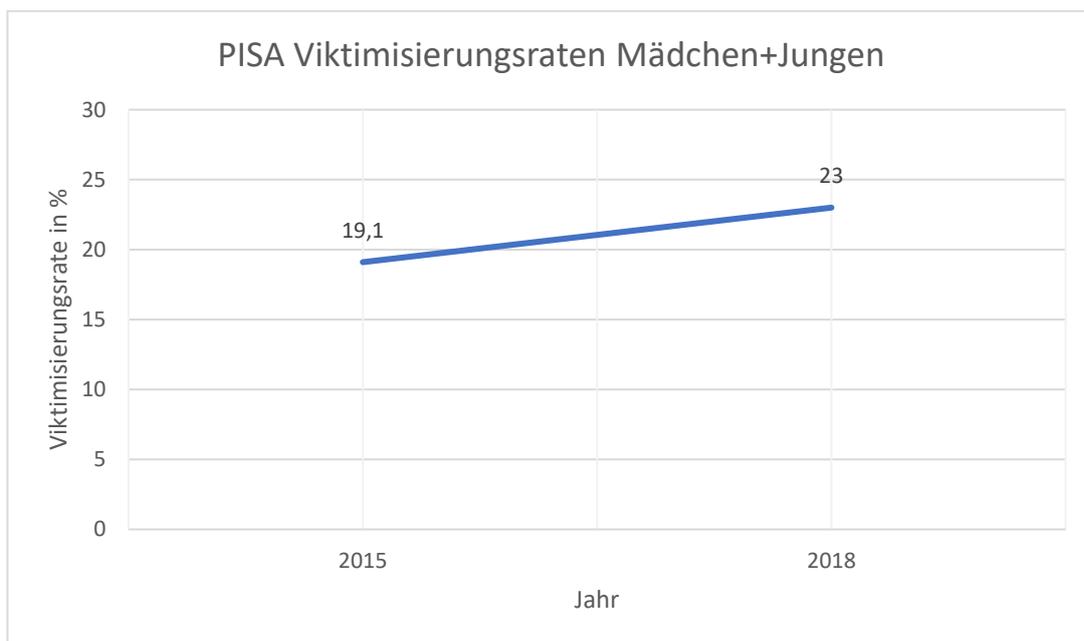


Abb. 3: PISA Viktimisierungsrate Mädchen+Jungen Österreich (vgl. OECD, 2017, S. 136; OECD, 2019a, S. 48).

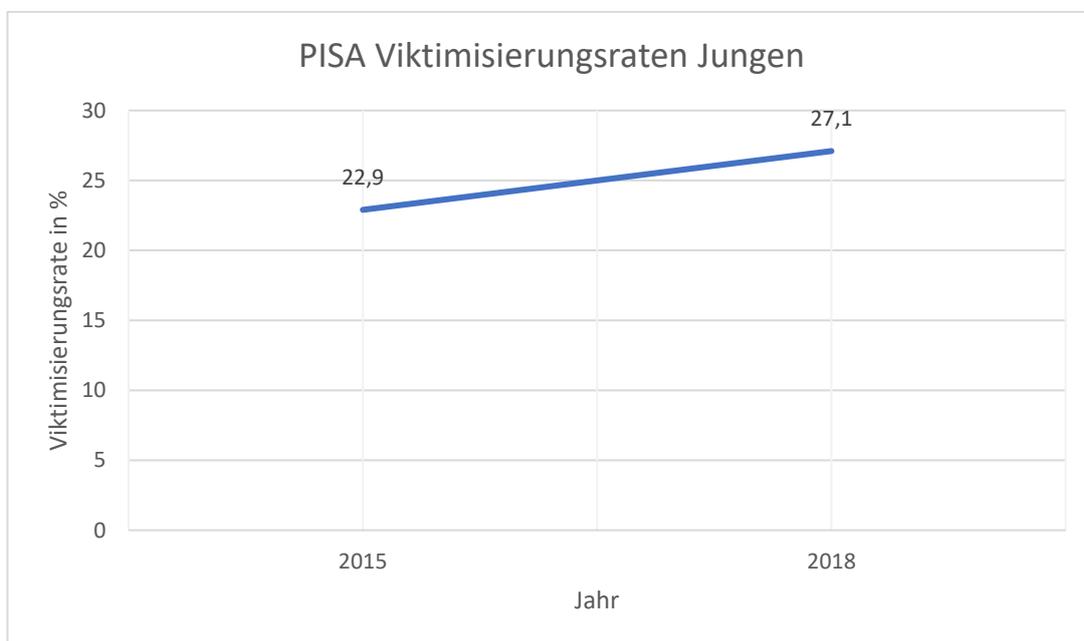


Abb. 4: PISA Viktimisierungsrate Jungen Österreich (vgl. OECD, 2017, S. 374; OECD, 2019b, Table III.B1.2.9).

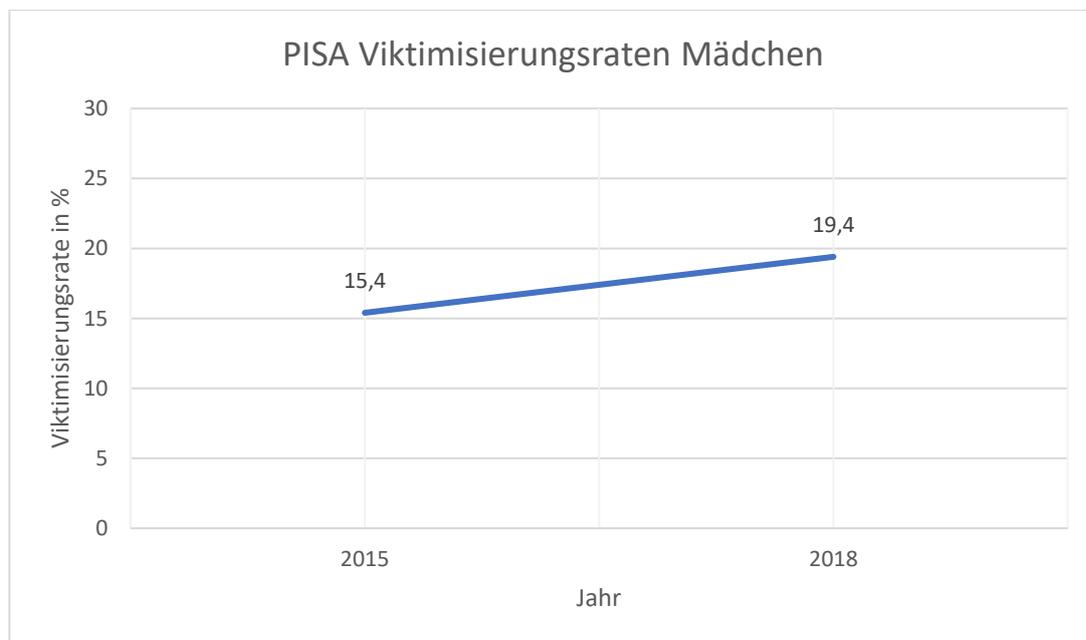


Abb. 5: PISA Viktimisierungsrate Mädchen Österreich (vgl. OECD, 2017, S. 375; OECD, 2019b, Table III.B1.2.9).

Klar erkennbar und wenig überraschend (siehe Kapitel 2.1.5.2) sind Jungen häufiger Opfer von Bullying als Mädchen. Weiters zeigt sich ein unerfreulicher Anstieg auf rund 20% von 2015 auf 2018 (Mädchen+Jungen betreffend). Diese Daten sind mit Vorsicht zu interpretieren: Da keine explizite Definition von Bullying im Fragebogen gegeben wird, muss man davon ausgehen, dass diese Werte die tatsächlichen Viktimisierungsraten im Kontext von Bullying überschätzen, da anzunehmen ist, dass Schulkinder auch Ereignisse in ihre Antworten miteinbezogen haben, denen kein Machtungleichgewicht zugrunde lag bzw. die nicht in systematischer Weise geschehen sind – dies sind aber zwei notwendige Kriterien für Bullying.

Für die Bullying- und Viktimisierungsraten der HBSC-Studien werden die Ergebnisse der letzten drei Befragungen aus den Jahren 2009/2010, 2013/2014 und 2017/2018¹⁰⁶ herangezogen. Wie schon in Kapitel 2.1.2 erörtert, gibt der Fragebogen der HBSC-Studien zu Beginn eine Definition von Bullying, die auf jener des Olweus-Questionnaire basiert und alle relevanten definitorischen Aspekte von Bullying umfasst. Es werden im Folgenden die Bullying- als auch die Viktimisierungsraten für 11-, 13- und 15-jährige Schulkinder grafisch dargestellt:

¹⁰⁶ Für diese Daten ist noch kein internationaler Report publiziert worden (Stand Dezember 2019). Allerdings sind die Daten für Österreich, auf die zurückgegriffen wird, schon vorab gesondert publiziert worden (siehe Felder-Puig et al., 2019 und Teutsch et al., 2019).

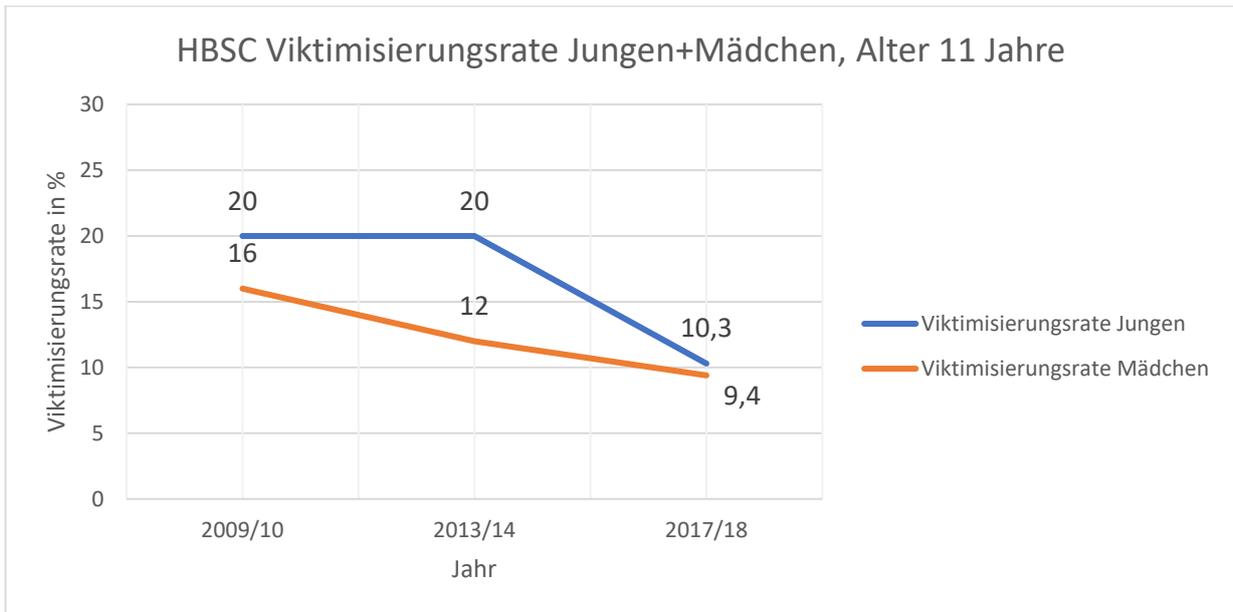


Abb. 6: HBSC Viktimisierungsrate Jungen+Mädchen Österreich, Alter 11 Jahre (vgl. Molcho, 2012, S. 194; Teutsch et al., 2019, S. 36; Walsh & Cosma, 2016, S. 200).

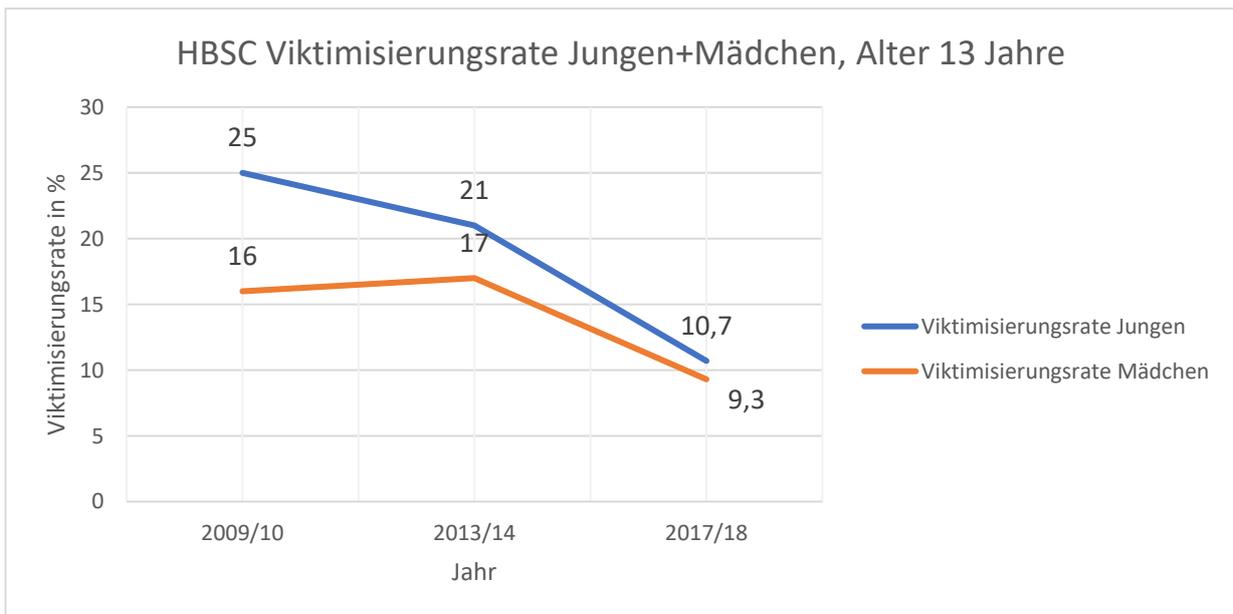


Abb. 7: HBSC Viktimisierungsrate Jungen+Mädchen Österreich, Alter 13 Jahre (vgl. Molcho, 2012, S. 195; Teutsch et al., 2019, S. 36; Walsh & Cosma, 2016, S. 201).

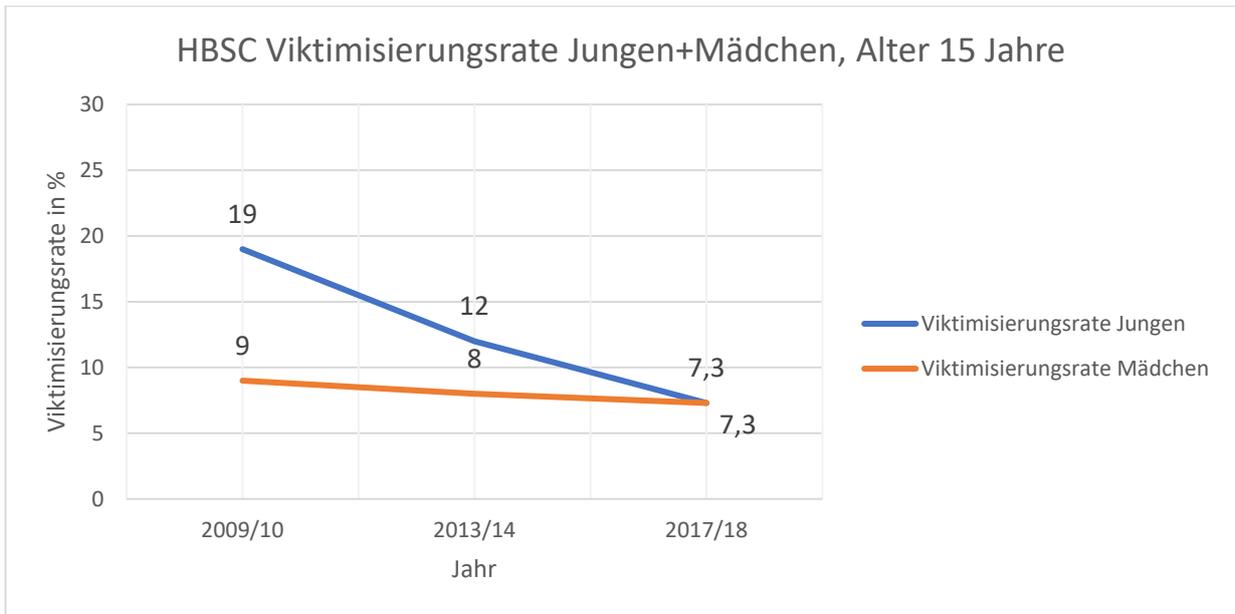


Abb. 8: HBSC Viktimisierungsrate Jungen+Mädchen Österreich, Alter 15 Jahre (vgl. Molcho, 2012, S. 195; Teutsch et al., 2019, S. 36; Walsh & Cosma, 2016, S. 201).

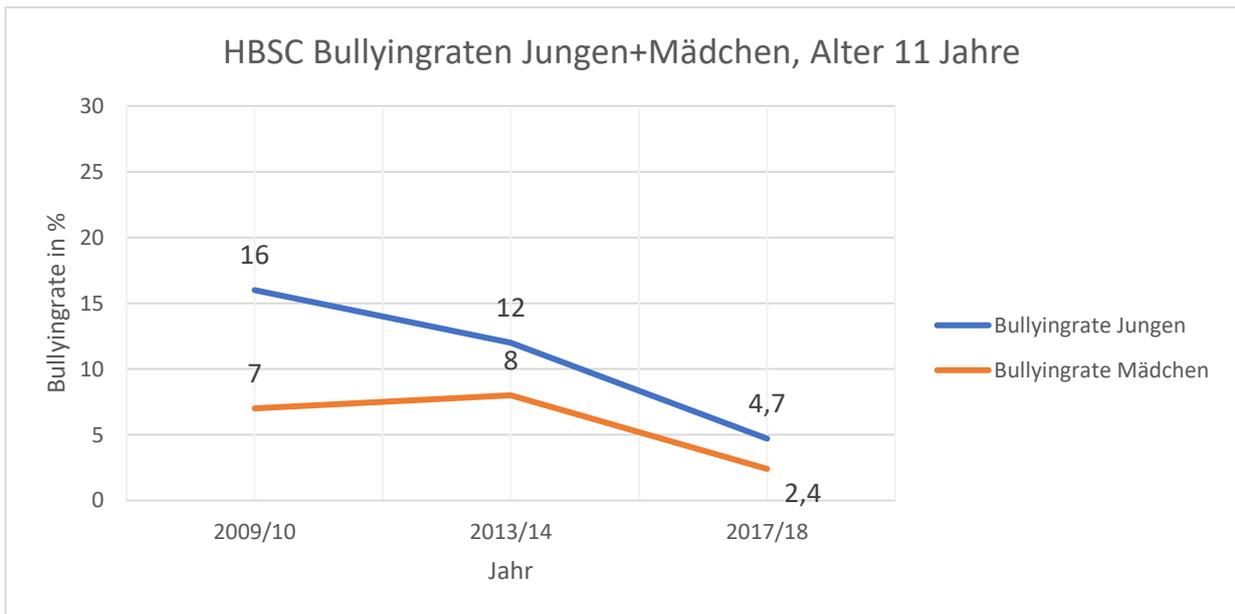


Abb. 9: HBSC Bullyingrate Jungen+Mädchen Österreich, Alter 11 Jahre (vgl. Molcho, 2012, S. 196; Teutsch et al., 2019, S. 35; Walsh & Cosma, 2016, S. 202).

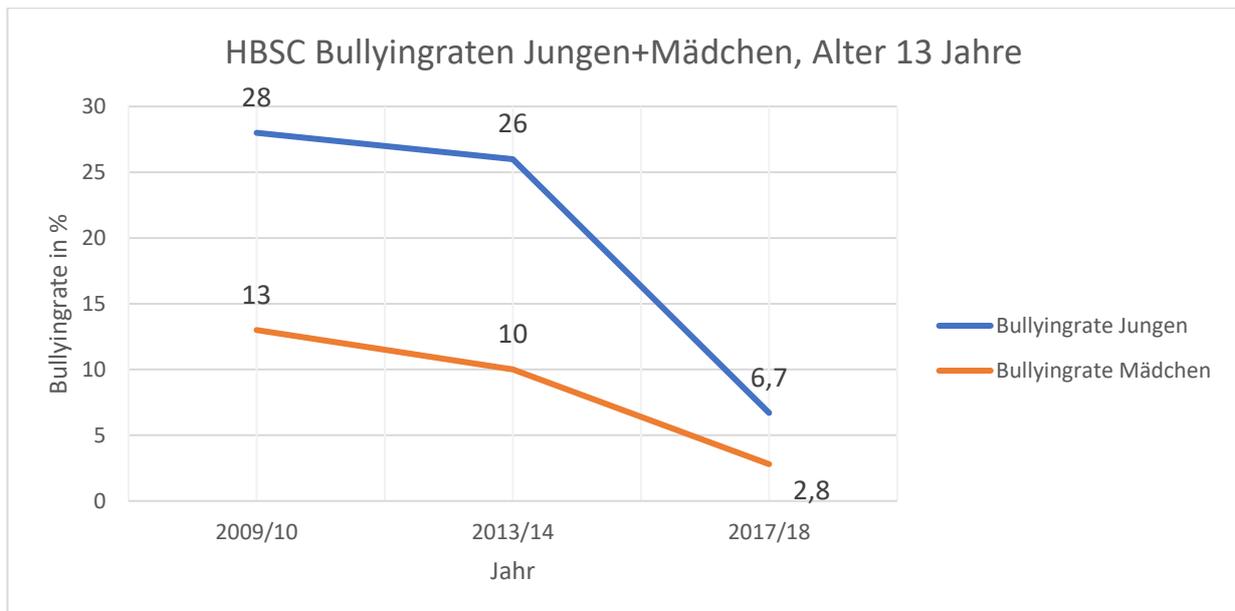


Abb. 10: HBSC Bullyingrate Jungen+Mädchen Österreich, Alter 13 Jahre (vgl. Molcho, 2012, S. 197; Teutsch et al., 2019, S. 35; Walsh & Cosma, 2016, S. 203).

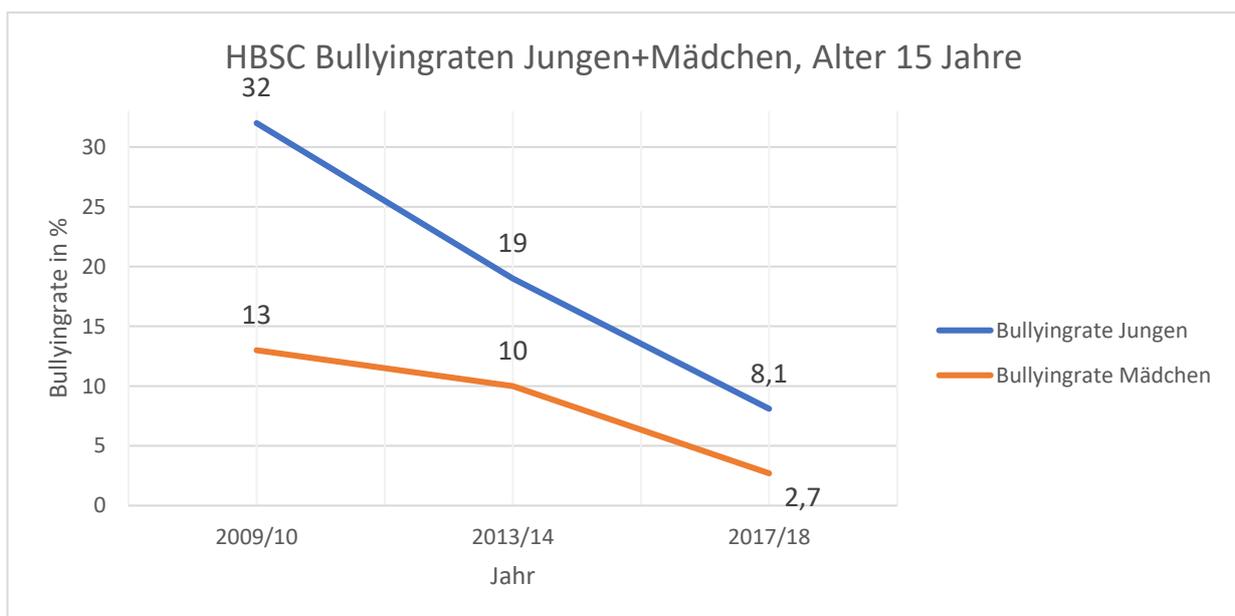


Abb. 11: HBSC Bullyingrate Jungen+Mädchen Österreich, Alter 15 Jahre (vgl. Molcho, 2012, S. 197; Teutsch et al., 2019, S. 35; Walsh & Cosma, 2016, S. 203).

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass Jungen sehr viel häufiger als Mädchen als Bullies in Erscheinung treten und dass die Unterschiede für Viktimisierung deutlich geringer ausfallen, wenngleich Jungen gegenüber Mädchen überall stärker oder zumindest gleich stark gefährdet sind – diese deckt sich sehr gut mit in Kapitel 2.1.5.2 präsentierten internationalen Studienergebnissen. Sehr erfreulich ist der deutlich erkennbare Rückgang 2017/18, sowohl Bullying als auch Viktimisierung betreffend. Die

Ergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 sind erst kürzlich erschienen (Stand Dezember 2019) – die Suche nach empirischen Untersuchungen, die die Ursachen für den starken Rückgang thematisieren, verlief ergebnislos. In der Präsentation der österr. Ergebnisse liefern die Felder-Puig et al. (vgl. 2019, S. 116f) zumindest mögliche Anhaltspunkte: Zum einen wird insinuiert, dass die (zu) hohen Ergebnisse der letzten HBSC-Studien für den starken Rückgang verantwortlich sein könnten. Zum anderen könne es daran liegen, dass Schulen vielfältige Angebote, etwa des *Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen* (ÖZEPS), das u.a. Veranstaltungen zu Bullying-Intervention & -Prävention anbietet, in Anspruch genommen haben und diese ihre Wirkung gezeigt haben.

Bei aller Freude über diesen starken Rückgang sollte allerdings nicht übersehen werden, dass dennoch eine Gruppe von Opfern existiert, die mehrmals pro Woche attackiert wird und daher als besonders belastet gelten kann: Die österr. Ergebnisse der letzten HBSC-Studie 2017/18 zeigen, dass rund 3.8% der männlichen Befragten im Alter zwischen 11 und 17¹⁰⁷ Jahren mehrmals pro Woche attackiert werden – für Mädchen liegt der Wert bei etwa 3.3% (vgl. Teutsch et al., 2019, S. 36). Betrachtet man nur die Ergebnisse für Schulkinder der Sekundarstufe 1, also der 11- bis 13-Jährigen – gerade in diesem Altersbereich ist Bullying besonders virulent (siehe Kapitel 2.1.6) –, so geben im Schnitt etwa 4.5% (Jungen+Mädchen) der Schulkinder an, mehrmals pro Woche attackiert zu werden (vgl. ebd.). Der neueste nationale Bildungsbericht für Österreich zeigt, dass die durchschnittliche Schulclassengröße der Sekundarstufe 1 rund 20 Schulkinder pro Klasse beträgt (vgl. Oberwimmer et al., 2019, S. 95). Auf Basis der Daten der letzten HBSC-Studie sitzen im Schnitt also in jeder österr. Schulklasse der Sekundarstufe 1 etwa ein Schulkind, das mehrmals pro Woche von Bullying betroffen ist – ein erschreckend hoher Wert, der deutlich macht, dass weitere Anstrengungen erforderlich sind, um Bullying in Schulen zu reduzieren.

2.2 GRUNDLAGEN EMPIRISCHER (SOZIAL)FORSCHUNG

¹⁰⁷ Während die internationalen Reports der HBSC-Studien für 2009/10 und 2013/14 nur Ergebnisse für 11-, 13- und 15-Jährige präsentieren, liefert der österr. Report für die 2017/18-Studie auch Werte für 17-Jährige. Diese sind in den obigen Diagrammen daher nicht enthalten, da es keine Daten aus den vorigen Studienjahren gibt.

Die vorliegende Arbeit hat die Erkundung eines empirischen Sachverhaltes zum Ziel – es soll mittels Befragung durch einen Online-Fragebogen ermittelt werden, in welchem Ausmaß die Themen Bullying und Bullying-Intervention und -Prävention in Lehramtsstudien an österr. Hochschulen im Studienjahr 2018/19 in Lehrveranstaltungen, die Teil der ABG sind, thematisiert wurden. Diese Erkundung soll nach wissenschaftlichen Standards vollzogen werden. Es werden daher in diesem Kapitel die notwendigen Grundlagen empirischer Forschung erörtert. Diese Grundlagen sollen im Weiteren als Richtschnur für den empirischen Teil dieser Diplomarbeit dienen – die einzelnen Arbeitsschritte ergeben sich aus den in diesem Kapitel erörterten Grundlagen und werden explizit auf diese zurückgeführt. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werden ausschließlich Aspekte erörtert, die für den empirischen Teil dieser Diplomarbeit relevant sind. Hierzu ist es hilfreich, gleich zu Beginn eine grobe Verortung der Diplomarbeit innerhalb des wissenschaftlichen Spektrums vorzunehmen – man kann empirische Studien in den Sozial- und Humanwissenschaften¹⁰⁸ nach dem zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse in drei große Bereiche einteilen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 192): 1) *Explorative Studien*, welche der Erkundung von Sachverhalten dienen, indem sie Daten sammeln. Ihnen liegen offene Forschungsfragen zugrunde – sie helfen, neue Hypothesen und Theorien zu generieren. Insofern kann man von *gegenstandserkundenden* Studien sprechen. 2) *Explanative Studien*, welche Hypothesen überprüfen, die aus vorher aufgestellten Theorien abgeleitet wurden. 3) *Deskriptive Studien*, welche die Verbreitung von Merkmalen in Populationen untersuchen. Die vorliegende Arbeit ist am ehesten als explorative Studie zu bezeichnen, da der Versuch unternommen wird, einen bis dato unbekanntem Sachverhalt zu explorieren. Was die Form der Datenerhebung betrifft, lassen sich Studien mittels Fragebogen einteilen in solche, die qualitativ und solche, die quantitativ verfahren. Bei der qualitativen Fragebogenmethode unterscheidet man zwischen nicht-standardisierten Fragebögen, bei denen den Befragten nur eine einzige offene Frage bzw. Aufgabe gestellt wird, die diese frei und mit eigenen Worten beantworten und

¹⁰⁸ Sowohl dieser Einteilung als auch allen folgenden Ausführungen zu empirischer Forschung liegt eine sozial- und humanwissenschaftliche Perspektive zugrunde. Empirische Sozial- und Humanforschung befasst sich mit sozialen und humanen Sachverhalten, wie etwa dem Verhalten, Erleben und Zusammenleben von Menschen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 4). Der in dieser Diplomarbeit untersuchte Sachverhalt lässt sich, berücksichtigt man das Spektrum von Einzelwissenschaften, das von Geisteswissenschaften über Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften bis hin zu Sozial- & Humanwissenschaften reicht, am ehesten in letztgenannten verorten. Daher werden auch die wissenschaftlichen Standards dieser Wissenschaften als Maßstab für die vorliegende Arbeit gewählt. In diesem Kapitel wird dabei hauptsächlich auf das Buch „Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- & Humanwissenschaften“ von Döring & Bortz (2016) zurückgegriffen.

zwischen halb-standardisierten Fragebögen, bei denen den Befragten eine strukturierte Liste von offenen Fragen gestellt wird, die diese frei und mit eigenen Worten beantworten (vgl. ebd., S. 401ff). Bei der quantitativen Fragebogenmethode kommen (voll)standardisierte Fragebögen zum Einsatz, bei denen den Befragten geschlossene Fragen gestellt werden, die diese entlang von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten beantworten müssen (vgl. ebd., S. 405). Im Zuge dieser Diplomarbeit kommt ein vollstandardisierter Fragebogen zum Einsatz, d.h. das der Arbeit zugrundeliegende Untersuchungsdesign kann als quantitativ und explorativ charakterisiert werden (vgl. ebd., S. 24).

Im Folgenden werden grundlegende Standards von Wissenschaftlichkeit erörtert, daran anschließend die Gütekriterien quantitativer Forschung. Zuletzt werden sowohl der grundlegende Ablauf quantitativer Studien als auch relevante Aspekte der Fragebogenerstellung sowie der Durchführung einer Befragung mittels Fragebogen erörtert.

2.2.1 WISSENSCHAFTLICHKEIT

Döring & Bortz (vgl. 2016, S. 85f) geben vier allgemeine Standards von Wissenschaftlichkeit in den Sozial- & Humanwissenschaften an, die im Folgenden knapp wiedergegeben werden:

1. *Formulierung eines wissenschaftlichen Forschungsproblems.* Das Forschungsproblem, welches meist in Form einer Forschungsfrage oder -hypothese ausformuliert ist, muss auf empirisch untersuchbare Sachverhalte abzielen und dabei in den Kontext des aktuellen Forschungsstandes einordenbar sein.

2. *Einsatz wissenschaftlicher Methoden.* Eine notwendige Bedingung, damit ein Forschungsprozess als wissenschaftlich bezeichnet werden kann, ist der Einsatz wissenschaftlicher Methoden, die in Einklang mit wissenschaftstheoretischen Paradigmen stehen. Eine angemessene wissenschaftliche Methode kann man daran festmachen, dass sie sich auf fachspezifische Methodenliteratur zurückführen lässt.

3. *Orientierung an Wissenschafts- & Forschungsethik.* Eine weitere notwendige Bedingung, damit ein Forschungsprozess als wissenschaftlich bezeichnet werden kann, ist die Einhaltung geltender ethischer Regeln in der Wissenschaft.

4. *Dokumentation des Forschungsprozesses.* Wissenschaftlichkeit setzt voraus, dass der gesamte Forschungsprozess in solcher Weise dokumentiert wird, dass die einzelnen Phasen des Prozesses intersubjektiv nachvollziehbar und replizierbar sind. Zusätzlich muss das gesammelte Datenmaterial archiviert werden.

2.2.2 GÜTEKRITERIEN QUANTITATIVER FORSCHUNG

Döring & Bortz (vgl. 2016, S. 89ff) geben vier grundlegende Kriterien wissenschaftlicher Qualität an, welche in Reihenfolge mit den in Kapitel 2.2.1 präsentierten Standards von Wissenschaftlichkeit korrespondieren: 1) inhaltliche Relevanz, 2) methodische Strenge, 3) ethische Strenge, 4) Präsentationsqualität.

Für quantitative Forschung werden diese vier Kriterien weiter ausdifferenziert. Im Folgenden werden diese vier Kriterien im Hinblick auf quantitative Forschungsprozesse kurz dargestellt (vgl. ebd.).

1. *Inhaltliche Relevanz.* Ein Gütekriterium wissenschaftlicher Forschung ist ihre inhaltliche Relevanz, die sich im Bereich der Grundlagenforschung in Form wissenschaftlicher Relevanz zeigt, also inwiefern die Studie den wissenschaftlichen Erkenntnisstand erweitern kann; im Bereich der Anwendungsforschung zeigt sie sich in Form praktischer Relevanz, also inwiefern sie sich als nützlich erweist.

2. *Methodische Strenge.* Ein weiteres Gütekriterium wissenschaftlicher Forschung besteht in ihrem Grad methodischer Strenge, worunter die stringente, regeltreue Anwendung angemessener Forschungsmethoden zu verstehen ist. Das Kriterium der methodischen Strenge nimmt einen zentralen Platz ein und betrifft viele Aspekte des Forschungsprozesses. Für die vorliegende Arbeit ist es ausreichend, die methodische Strenge hinsichtlich der Operationalisierung zu erörtern. Operationalisierung bedeutet die Festlegung, anhand welcher beobachtbaren Variable eine interessierende Größe gemessen werden kann (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 228). Die Operationalisierung

betreffend gibt es drei große Gütekriterien, anhand derer die Qualität einer empirischen Untersuchung bewertet wird: *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*.

Unter *Objektivität* versteht man die Anwenderunabhängigkeit eines Tests, wobei der Anwender nicht die Versuchsperson ist, sondern jene Person(en), die die Testung durchführt/durchführen. Objektiv ist ein Test dann, wenn unterschiedliche Anwender bei denselben Testpersonen zu denselben Testergebnissen gelangen. Objektivität wird weiter unterteilt in 1) *Durchführungsobjektivität*, welche die Unabhängigkeit des Testergebnisses von der Person meint, die den Test durchführt, 2) *Auswertungsobjektivität*, welche die Unabhängigkeit des Testergebnisses von der Person meint, die den Test auswertet und 3) *Interpretationsobjektivität*, welche die Unabhängigkeit des Testergebnisses von der Person meint, die die Testwerte interpretiert (vgl. ebd., S. 442).

Unter *Reliabilität* versteht man die Zuverlässigkeit, Präzision bzw. Messgenauigkeit eines Tests. Ein Test mit hoher Reliabilität produziert also Testwerte, die nicht oder nur geringfügig durch Messfehler belastet sind. Es gibt einige statistische Methoden, um die Reliabilität eines Test feststellen zu können. Auf sie wird hier nicht weiter eingegangen, da diese Methoden v.a. bei psychometrischen Tests Sinn machen – die vorliegende Untersuchung ist in ihrer Struktur deutlich einfacher gehalten (vgl. ebd.). Der für die vorliegende Arbeit relevante Nachweis der Reliabilität erfolgt am ehesten über die sog. *Retest-Reliabilität*, welche dann gegeben ist, wenn das zeitlich versetzte Durchführen eines Tests durch ein und dieselbe VP zu hoher Korrelation zwischen den jeweiligen Testwerten führt (vgl. ebd., S. 444).

Das Kriterium der *Validität* gibt an, ob ein Test tatsächlich das Merkmal misst, das er zu messen beansprucht. Diesem Kriterium kommt ein besonderer Stellenwert zu, denn ein Test mit geringer Validität ist inhaltlich unbrauchbar, auch wenn er objektiv und reliabel ist. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Validität eines Tests festzustellen. Die für die vorliegende Arbeit relevante Möglichkeit ist jene der Inhaltsvalidität, die die inhaltliche Übereinstimmung der Testitems mit den Zielkonstrukten beschreibt. Inhaltsvalidität wird entweder durch Expertenbeurteilung festgestellt oder durch Laien. In letztgenanntem Fall wird sie als *Augenscheinvalidität* bezeichnet. Hohe Augenscheinvalidität bedeutet, dass es für Laien plausibel wirkt, dass ein Item tatsächlich die interessierende Größe misst (vgl. ebd., S. 445f).

3. *Ethische Strenge*. Das Gütekriterium der ethischen Strenge lässt sich aufteilen in Wissenschaftsethik auf der einen und Forschungsethik auf der anderen Seite (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 91f).

Wissenschaftsethik umfasst die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis, deren Einhaltung wissenschaftliches Fehlverhalten (scientific misconduct) verhindern soll. Zu diesen Regeln zählen insbesondere (vgl. ebd., S. 132):

- Es soll – lege artis – nach den Regeln der Wissenschaft gearbeitet werden, d.h. die Forschung muss dem aktuellen Forschungsstand entsprechen. Damit sollen die Verwendung unsauberer oder veralteter Methode ebenso verhindert werden wie die gravierendste Verletzung wissenschaftlicher Praxis – die Wissenschaftsfälschung.
- Wissenschaftliche Ergebnisse sind stets kritisch zu hinterfragen, sei es durch selbstkritische Reflexion oder durch Peer-Review-Prozesse.
- Primärdaten sollen gesichert und mind. 10 Jahre aufbewahrt werden, wobei Datenschutzrichtlinien einzuhalten sind.
- Beiträge anderer Autoren oder Partner sind als solche kenntlich zu machen, was insbesondere das korrekte Zitieren betrifft, um Plagiarismus zu verhindern, aber auch die korrekte Wiedergabe der Mitautorenschaft an einer Studie.

Forschungsethik umfasst ethische Richtlinien, an denen sich Forschende im Zuge ihrer Forschungstätigkeit orientieren sollen. Dies soll einen verantwortungsvollen Umgang mit menschlichen und tierischen Probanden sowie deren Daten ebenso sicherstellen wie ihren Schutz vor unverhältnismäßigen oder unnötigen Beeinträchtigungen durch den Forschungsprozess (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 123). Es lassen sich in diesem Kontext drei zentrale Prinzipien ausmachen, die im Folgenden kurz erörtert werden: 1) Freiwilligkeit und informierte Einwilligung, 2) Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung, 3) Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten.

- **Freiwilligkeit und informierte Einwilligung:** Grundsätzlich sollen Probanden freiwillig und nur nach ausdrücklichem Einverständnis an Studien – nach erfolgter Aufklärung über Ablauf und Zielsetzung der Studie – teilnehmen. Ausnahmen von dieser Regel können dort gemacht werden, wo evident ist, dass der Forschungsprozess keine oder dem Alltag entsprechenden Belastungen für die Probanden mit sich bringt (vgl. ebd., S. 124).
- **Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung:** Forschungsprozesse sind nur dann auszuführen, wenn sichergestellt ist, dass den Probanden daraus keine physischen oder psychischen Beeinträchtigungen erwachsen. Als

Vergleichsmaßstab dienen dabei dem Alltag entsprechenden Belastungen (vgl. ebd., S. 127).

- Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten: Grundsätzlich ist eine anonyme Erhebung von Forschungsdaten vorzuziehen. Ist dies nicht möglich, so ist darauf zu achten, dass die personalisierten Rohdaten nur autorisierten Personen zugänglich sind, etwa durch Aufbewahrung in abschließbaren Schränken oder passwortgeschützten Computern. Spätestens bei der Aufbereitung der Daten ist für eine Anonymisierung der Datensätze zu sorgen (vgl. ebd., S. 128).

4. *Präsentationsqualität*. Das letzte große Gütekriterium für Wissenschaftlichkeit ist jenes der Präsentationsqualität, welches u.a. die nachvollziehbare Dokumentation aller zentralen Arbeitsschritte, gute Lesbarkeit und Anschaulichkeit umfasst (vgl. ebd., S. 92).

2.2.3 QUANTITATIVE FORSCHUNG MITTELS FRAGEBOGEN

2.2.3.1 GRUNDLEGENDE SCHRITTE QUANTITATIVER FORSCHUNG

Im Folgenden werden die grundlegenden neun Schritte quantitativer Forschung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 24f) in den Sozial- und Humanwissenschaften kurz präsentiert. Im darauffolgenden Kapitel wird auf die Besonderheiten der Fragebogenerstellung und Befragung mittels Fragebogen eingegangen.

1. *Forschungsthema*. Eine Studie beginnt mit der Konkretisierung des Forschungsthemas und der Formulierung von Forschungsfragen bzw. Forschungshypothesen. (Die Formulierung der Forschungsfrage findet sich in Kapitel 1.1.) .

2. *Forschungsstand und theoretischer Hintergrund*. Studien müssen an den bisherigen Forschungsstand anknüpfen und in einen theoretischen Rahmen eingebettet werden. Dazu zählen gründliche Recherche und Aufarbeitung von Fachliteratur zum Forschungsthema. (Die Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund dieser Diplomarbeit findet sich in Kapitel 2.1.)

3. *Untersuchungsdesign*. Es muss entschieden werden, welcher Typ von quantitativ-empirischer Studie vorliegt: explorativ, explanativ, deskriptiv (siehe Kapitel 2.2). Je nach Typ muss der weitere Verlauf des Forschungsprozesses entsprechend verlaufen. (Das Forschungsdesign für die vorliegende Arbeit wurde in Kapitel 2.2 festgelegt.)

4. *Operationalisierung*. Es müssen die zu interessierenden Merkmale definiert werden. Im Anschluss wird festgelegt, anhand welcher Indikatoren diese Merkmale gemessen werden sollen. Diese Phase umfasst also die Konstruktion des Fragebogens bzw. seiner Items. (Die Erstellung des Fragebogens findet sich in Kapitel 3.2.)

5. *Stichprobenziehung*. Hier ist zu entscheiden, ob eine Vollerhebung, welche die gesamte interessierende Population berücksichtigt, oder eine Stichprobenerhebung durchgeführt werden soll. (Im Fall der vorliegenden Arbeit werden keine Merkmale bestimmter Individuen oder Populationen untersucht, sondern Informationen über Lehrveranstaltungsinhalte gesammelt. Insofern nimmt diese Arbeit eine Vollerhebung vor, da alle relevanten Lehrveranstaltungen analysiert werden. Der Prozess der Ermittlung aller zu befragenden Lehrpersonen wird in Kapitel 3.1 näher erläutert.)

6. *Datenerhebung*. In dieser Phase werden die quantitativen Daten erhoben. (Im Fall der vorliegenden Arbeit werden die Daten mittels Online-Fragebogen erhoben.)

7. *Datenaufbereitung*. Die ermittelten Rohdaten müssen vor der Datenanalyse angemessen aufbereitet werden. Dazu zählen neben allfälliger Sortierung oder Formatierung insbesondere auch die Anonymisierung, sodass von den analysierten Daten nicht mehr auf die Identität der Befragten rückgeschlossen werden kann. (Die Vorgangsweise im Zuge der empirischen Arbeit dieser Diplomarbeit wird in Kapitel 3.4 dokumentiert.)

8. *Datenanalyse*. In dieser Phase erfolgt die quantitative Datenanalyse, die in den meisten Fällen mit mathematisch-statistischen Methoden arbeitet. Für explorative Studien – wie die vorliegende Arbeit – beschränkt man sich oft auf deskriptiv-statistische Auswertungen. Auf die Auswertung der Daten folgt ihre Interpretation. Ziel ist die Beantwortung der Forschungsfragen mithilfe dieser Daten. (Die Datenanalyse und Datenpräsentation folgt in Kapitel 3.5.)

9. *Ergebnispräsentation*. Die Ergebnisse der empirischen Studie werden der scientific community in angemessener Form präsentiert, etwa in Form wissenschaftlicher papers, Vorträgen, Postern, etc. Auch die Veröffentlichung einer Diplomarbeit kann als eine solche Präsentation gelten.

2.2.3.2 GRUNDLAGEN DER QUANTITATIVEN FRAGEBOGENMETHODE

In diesem Kapitel werden grundlegende Aspekte und Abläufe von Befragungen mittels vollstandardisierter Fragebögen erörtert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 405f). Die entsprechenden Arbeitsschritte können innerhalb des Ablaufes eines empirischen Forschungsprozesses unter Punkt 4, Operationalisierung (siehe Kapitel 2.2.3.1), verortet werden.

Die Konstruktion eines vollstandardisierten Fragebogens beginnt mit einer Grobkonzeption, der eine Feinkonzeption folgt. Anschließend wird der Fragebogen einem sog. Pretest unterzogen, dem eine etwaige Überarbeitung des Fragebogens folgt.

Die Grobkonzeption umfasst (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 406): 1) Die Erstellung des Fragebogentitels. 2) Die Erstellung der Fragebogeninstruktionen. Auf dem Titelblatt des Fragebogens sollen neben Instruktionen auch die Zielsetzung der Befragung erklärt werden; außerdem soll auf Freiwilligkeit und Anonymität hingewiesen werden. Das Titelblatt soll so verfasst sein, dass die Motivation der Probanden zur Bearbeitung des Fragebogens im Idealfall gesteigert wird (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 54). 3) Inhaltliche Frageblöcke. Damit sind die Items des Fragebogens gemeint. 4) Statistische Angaben, also soziodemografische Merkmale, können abgefragt werden, wenn nötig. 5) Am Ende der Befragung kann mittels offenem Antwortfeld Feedback eingeholt werden, falls gewünscht. 6) Am Ende des Fragebogens sollte eine Verabschiedung bzw. ein Wort des Dankes stehen.

Nachdem die Grobkonzeption des Fragebogens abgeschlossen ist, muss das Feinkonzept erstellt werden, welches sich in erster Linie mit der Ausgestaltung des inhaltlichen Teils des Fragebogens beschäftigt. Dabei sind insbesondere die Formulierung von Items, deren Reihenfolge und Gruppierung, das Layout des Fragebogens und seine Länge gemeint:¹⁰⁹

¹⁰⁹ Die Theorie zur Fragebogenentwicklung ist sehr umfangreich. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werden im Folgenden ausschließlich die für die vorliegende Arbeit notwendigen Aspekte in

- Items müssen adressatengerecht, kurz und knapp formuliert sein, suggestive Formulierungen sind zu vermeiden (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 55f).
- Pro Item soll nur genau ein Sachverhalt abgefragt werden (vgl. ebd.).
- Thematisch zusammenhängende Items sollten in eigene Blöcken gruppiert werden, um die kognitiven Verarbeitungsprozesse der Befragten nicht zu erschweren (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 407).
- Das Layout des Fragebogens sollte so gestaltet sein, dass nicht zu viel Text pro Seite gezeigt wird und dieser nicht gedrungen scheint, d.h. auf ausreichende Zeilenabstände ist zu achten (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 55). Ganz grundsätzlich ist auf ein professionelles Layout zu achten, um stärkere Akzeptanz zu gewährleisten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 409).
- Online-Fragebögen sollten mit einem Fortschrittsbalken ausgestattet sein (vgl. ebd., S. 415).
- Die Bearbeitungsdauer von Online-Fragebögen sollte 10-15min nicht überschreiten (vgl. ebd.), sie muss in jedem Fall zumutbar sein (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 55).
- Bei der Verwendung von abgestuften Skalen als Antwortmöglichkeit ist darauf zu achten, dass eine ungerade Anzahl von Abstufungen eine neutrale Mitte ermöglichen können (z.B. -2 -1 0 1 2), während eine gerade Anzahl die Probanden gewissermaßen zu einer Entscheidung zwingt (forced choice) (z.B. ja | eher ja | eher nein | nein). Letzteres Design kann im schlimmsten Fall zu Antwortverweigerung führen (vgl. ebd., S. 60).
- Zu bedenken ist bei der Erstellung eines Fragebogens das Problem der sog. *sozialen Erwünschtheit*, also die Tendenz von Probanden, Fragen so zu beantworten, dass die Antworten sozialen Normen entsprechen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 437f). Die wichtigste Gegenmaßnahme gegen sozial erwünschte Antworten ist der Hinweis auf Freiwilligkeit und Anonymität während der Fragebogeninstruktion (vgl. ebd., S. 439f).

Nach erfolgter Konstruktion des Fragebogens muss ein Pretest erfolgen, bei dem der Fragebogen im Idealfall einer kleinen Teilmenge der Zielpopulation zur Bearbeitung vorgelegt wird (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 411). Ziel ist es, Feedback zu etwaigen Verständnisproblemen, dem Layout, der Angemessenheit, etc. zu erhalten und den Ablauf der Befragung testen zu können (vgl. ebd.; Raab-Steiner & Benesch, 2015, S.

knapper Form präsentiert. Entlang dieser Vorgaben wird der Fragebogen im Folgenden erstellt.

63f). Die Erkenntnisse aus dem Pretest können bei Bedarf zur Überarbeitung des Fragebogens herangezogen werden. Nach erfolgter Bearbeitung kann der Fragebogen zur eigentlichen Befragung eingesetzt werden.

3. EMPIRISCHER TEIL

3.1 ERMITTLUNG DER RELEVANTEN LEHRVERANSTALTUNGEN

Befragt werden sollten alle Lehrpersonen, die im Studienjahr 2018/19 an österr. Hochschulen, d.h. Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, Lehrveranstaltungen gehalten haben, die Teil der sog. allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) von Lehramtsstudien sind. Dabei wurden aus Gründen des Arbeitsaufwandes nur solche Lehramtsstudien berücksichtigt, die zum Unterricht in der Sekundarstufe (Allgemeinbildung sowie Berufsbildung) berechtigen. Zur Identifizierung der relevanten Lehrveranstaltungen wurden die Curricula der in Frage kommenden Studienrichtungen der jeweiligen Hochschulen analysiert. Es wurden alle Lehrveranstaltungen erfasst, die gemäß der Curricula Teil der ABG sind – mit einer einzigen Ausnahme: Aus Gründen der Reduktion des Arbeitsaufwandes wurde das sog. „Orientierungspraktikum“ BWA.03a des Curriculums Sekundarstufe Allgemeinbildung im Cluster Süd-Ost, das Teil der ABG ist, nicht in die Analyse miteinbezogen, da dieses Praktikum fachspezifisch ist und ganz am Beginn des Studium steht. Die Wahrscheinlichkeit, dass im Rahmen dieses Praktikums Bullying thematisiert wurde, wurde als sehr gering eingestuft – da sehr viele dieser Praktika mit relativ vielen Lehrpersonen angeboten wurden, wäre eine Analyse dieser Praktika mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden gewesen, weshalb darauf verzichtet wurde. Alle anderen Lehrveranstaltungen wurden planmäßig erfasst. Eine weitere Einschränkung betrifft die Wahl der Studienrichtungen: Es wurde darauf verzichtet, auslaufende Studienrichtungen in die Analyse miteinzubeziehen, da dies zum einen einen sehr großen Mehraufwand in der Datenakquise bedeutet hätte und zum anderen wenig praktische Relevanz gehabt hätte, da diese Studien bald auslaufen würden. Im Anschluss an die Identifikation der Lehrveranstaltungen wurden mithilfe der jeweiligen Online-Vorlesungsverzeichnisse die zugehörigen Lehrpersonen ermittelt. In

Excel- Spreadsheets wurden Daten für jede Studienrichtung zusammengetragen. Jeder relevanten Lehrveranstaltung wurden durch diesen Prozess folgende Merkmale zugewiesen: Hochschule, Studienrichtung, Lehrperson, Emailadresse der Lehrperson, Modulname, LV-Titel, LV-Art, Semester, LV-Nr., Semesterstunden, ECTS-Punkte und eine knappe Einschätzung auf Basis der Beschreibung im Curriculum, ob in der Lehrveranstaltung möglicherweise Bullying thematisiert wurde.

An dieser Stelle folgt eine Auflistung aller untersuchten Studienrichtungen aller Hochschulen und Links zu den entsprechenden Curricula. Aufgrund des sehr großen Umfangs der Curricula werden diese nicht als Annex dieser Diplomarbeit angeführt. Die Gruppierung der Hochschulen erfolgt entlang ihrer Einteilung in die vier österreichweiten Cluster (auch als Verbünde bezeichnet) der Lehramtsausbildung. Zu beachten ist, dass nicht alle Hochschulen alle vier möglichen Studienrichtungen anbieten: 1) „Sekundarstufe Allgemeinbildung“, 2) „Sekundarstufe Berufsbildung“ für einen bestimmten Fachbereich 3) „Sekundarstufe Berufsbildung“ für den Fachbereich „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“, 4) „Sekundarstufe Berufsbildung“ für den Bereich „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“. Einige kleinere Hochschulen sind nicht aufgelistet, da sie selbst keine Lehrveranstaltungen anbieten, die Teil der ABG sind – die Studierenden dieser Hochschulen belegen ABG-Lehrveranstaltungen an anderen Hochschulen des jeweiligen Clusters. Zu beachten ist, dass einige Hochschulen nur Bachelorstudien, nicht aber Masterstudien für eine bestimmte Studienrichtung anbieten. Der Grund dafür liegt in den relativ neuen Curricula, aufgrund der Umstellung von Diplom- auf Bachelor-/Masterstudien: Viele Masterstudien beginnen erst mit dem Studienjahr 2019/20 und konnten daher nicht in dieser Arbeit berücksichtigt werden, die ausschließlich auf das Studienjahr 2018/19 beschränkt ist.

- **CLUSTER MITTE**

- **Universität Linz**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:

<https://www.lehrerin->

[werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Bachelorstudium Lehramt](https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Bachelorstudium_Lehramt)

[Allgemeinbildung.pdf](https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Bachelorstudium_Lehramt_Allgemeinbildung.pdf) [15.12.2019]

- **PH Oberösterreich**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Bachelorstudium_Lehramt_Allgemeinbildung.pdf [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Ernährung“ Bachelor:
https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungsb/Downloads/BAC-Curriculum_PH_OOE_E_NEU.pdf
[15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Information und Kommunikation“ Bachelor:
https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungsb/Downloads/BAC_Curriculum_PH_OOE_IK_NEU.pdf
[15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ Bachelor:
https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungsb/Downloads/BAC-Curriculum_PH_O%C3%96_DATG.pdf
[15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Educational Media“, „Diversity“, „Persönlichkeitsbildung, soziale Kompetenz und politische Bildung“, „Nachhaltigkeitsmanagement in Gesundheit und Ernährung“ Master:
https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungsb/Downloads/2019.06.24_Masterstudium_Sek_BB.pdf
- **Universität Salzburg**
 - Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Bachelorstudium_Lehramt_Allgemeinbildung.pdf [15.12.2019]

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Master:
https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Masterstudium_Lehramt_Allgemeinbildung.pdf [15.12.2019]
- **Private PH Diözese Linz**
 - Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Bachelorstudium_Lehramt_Allgemeinbildung.pdf [15.12.2019]
- **PH Salzburg**
 - Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Bachelorstudium_Lehramt_Allgemeinbildung.pdf [15.12.2019]
 - Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ Bachelor:
https://www.phsalzburg.at/files/Dateien_Studium/Bachelorarbeit/BA-Curriculum_PH_O%C3%96_DATG.pdf [15.12.2019]
 - Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB Master¹¹⁰
- **CLUSTER NORD-OST**
 - **Universität Wien**
 - Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf [15.12.2019]
 - Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Master:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf [15.12.2019]
 - **PH Niederösterreich**

¹¹⁰ Für dieses Studium war kein Curriculum auf der Homepage der PH Salzburg – auch auf Nachfrage – erhältlich. Es hat sich gezeigt, dass das Curriculum des Bachelorstudiums Berufsbildung an der PH Salzburg ident ist mit jenem der PH Oberösterreich, da zwischen beiden PHs eine Kooperation stattfindet. Für das Masterstudium Berufsbildung der PH Oberösterreich fehlt dieser Hinweis zwar, ein Vergleich hat allerdings gezeigt, dass alle Lehrveranstaltungen und Module des Masterstudiums Berufsbildung an der PH Oberösterreich und PH Salzburg völlig ident sind. Es wurde daher, mangels Alternativen, das Curriculum des Masterstudiums Berufsbildung an der PH Oberösterreich für selbiges Studium an der PH Salzburg als Grundlage herangezogen.

- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ Bachelor:
https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Berufsbildung/BAC_DABTG_Curriculum_gen_1_Juli_2018.pdf [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ Bachelor:
https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Berufsbildung/BAC_FESE_Stand_090518_Vers2es.pdf [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung „Inklusive Pädagogik“ Master:
https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Ausbildung/PHN%C3%96_MA_Inklusive_Berufsbildung_15_2_2016.pdf [15.12.2019]
- **PH Wien**
 - Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Ernährung“ Bachelor:
https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula_Berufsbildung/BAC_EP.pdf [15.12.2019]
 - Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Information und Kommunikation“ Bachelor:
https://www.phwien.ac.at/files/Curricula/BAC_IK_Curriculum_gen_28_Juni_2018.pdf [15.12.2019]
 - Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Information und Mode und Design“ Bachelor:
https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula_Berufsbildung/BAC_MD.pdf [15.12.2019]
 - Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ Bachelor:
https://www.phwien.ac.at/files/Curricula/BAC_DABTG_Curriculum_gen_30_Juli_2018.pdf [15.12.2019]
- **Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik**

- Curriculum Sekundarstufe „Agrarpädagogik“ Bachelor:
https://www.haup.ac.at/wp-content/uploads/2019/09/Curriculum_Bachelorstudium_Agrarpaedagogik.pdf [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe „Umweltpädagogik“ Bachelor:
https://www.haup.ac.at/wp-content/uploads/2019/09/Curriculum_Bachelor_Umweltpaedagogik.pdf [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ Bachelor:
https://www.haup.ac.at/wp-content/uploads/2019/09/Curriculum_Bachelor_Agrar-Umweltpaedagogik.pdf [15.12.2019]

- **CLUSTER SÜD-OST**

- **Universität Klagenfurt**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
<https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/06/Mitteilungsblatt-2017-2018-20-Beilage-5.pdf> [15.12.2019]

- **Universität Graz**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
<https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/06/Mitteilungsblatt-2017-2018-20-Beilage-5.pdf> [15.12.2019]

- **KPH Graz**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
<https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/06/Mitteilungsblatt-2017-2018-20-Beilage-5.pdf> [15.12.2019]

- **PH Burgenland**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
<https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/06/Mitteilungsblatt-2017-2018-20-Beilage-5.pdf> [15.12.2019]

- **PH Kärnten**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
<https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/06/Mitteilungsblatt-2017-2018-20-Beilage-5.pdf> [15.12.2019]

- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“, „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ Bachelor:
https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/mitteilungsblaetter/2017_18/23_M_B_Aug2018.pdf [15.12.2019]

○ **PH Steiermark**

- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Ernährung“ Bachelor:
https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=2349&pDocNr=959673&pOrgNr=1 [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Information und Kommunikation“ Bachelor:
https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=2348&pDocNr=959669&pOrgNr=1 [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ Bachelor:
https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=2346&pDocNr=959664&pOrgNr=1 [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ Bachelor:
https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=2347&pDocNr=959667&pOrgNr=1 [15.12.2019]

● **CLUSTER WEST**

○ **PH Vorarlberg**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:
https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_ALL/Mitteilungsblatt/Stueck_037_20052016.pdf [15.12.2019]
- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ Bachelor:

https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SEK/Dokumente/Curriculum_Duale_Berufsausbildung_sowie_Technik_und_Gewerbe.pdf [15.12.2019]

- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ Bachelor:

https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SEK/Dokumente/Curriculum_Facheinschlaegige_Studien_ergaenzendes_Bachelorstudium.pdf [15.12.2019]

- **KPH Edith Stein Innsbruck**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:

https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/M5_BA_Sek_West.pdf [15.12.2019]

- **Universität Innsbruck**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:

https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2016.pdf [15.12.2019]

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Master:

<https://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2015-2016/46/mitteil.pdf> [15.12.2019]

- **PH Tirol**

- Curriculum Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor:

<https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=427879> [15.12.2019]

- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Ernährung“ Bachelor:

<https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=432411> [15.12.2019]

- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Information und Kommunikation“ Bachelor:

<https://www.ph->

[online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=432409](https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=432409)

[15.12.2019]

- Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung FB „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ Bachelor:

[https://www.ph-](https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=432404)

[online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=432404](https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=432404)

[15.12.2019]

3.2 KONSTRUKTION DES FRAGEBOGENS

Gemäß dem in Kapitel 2.2.3.2 erörterten Ablauf der Fragebogenkonstruktion wurde zunächst ein Grobkonzept des Fragebogens erstellt. Daran anschließend wurden die Items des Fragebogens entwickelt und sinnvoll gruppiert. Der Online-Fragebogen wurde mittels der OpenSource-Software *Limesurvey* erstellt und auf einem eigens hierfür angeschafften privaten Webspaces gehostet. Die Universität Wien bietet allen Studierenden Webspaces mit einer individuellen Domain an, von welcher allerdings abgesehen wurde, da der Link zum Fragebogen, so die Überlegung, aufgrund der in der URL inkludierten Matrikelnummer und der großen Länge der URL relativ unseriös ausgesehen hätte. Als Domain wurde daher www.bullying-studie.at gewählt. Dieselbe Domain wurde auch für einen Emailserver verwendet, um möglichst große Einheitlichkeit zu erzielen und möglichst seriös zu wirken. Im Anschluss an die Konstruktion des Fragebogens wurde ein Pretest mit 5 Teilnehmern durchgeführt. Die Teilnehmer wurden bewusst nicht aus der zu befragenden Population rekrutiert (siehe Kapitel 2.2.3.2), da dies eventuell deren Bereitschaft gesenkt hätte, während der tatsächlichen Befragung nochmals teilzunehmen und den Fragebogen erneut auszufüllen. Darüber hinaus ist das Durchführen des Pretests mit erhöhtem Arbeitsaufwand verbunden, verglichen mit der „regulären“ Bearbeitung des Fragebogens, da im Falle des Pretests zusätzlich konstruktives Feedback eingefordert wird. Daher wurden für den Pretest die Betreuungspersonen dieser Diplomarbeit und drei weitere Bekannte (PhD-Studenten) ausgewählt. Auf die Präsentation des ersten Konzepts des Fragebogens sowie die detaillierte Wiedergabe des Pretest-Prozesses und die anschließende Überarbeitung des Fragebogens wird an dieser Stelle verzichtet, da nur der endgültige Fragebogen für diese Arbeit von Relevanz ist.

Bei der Entwicklung der Items wurde darauf geachtet, die in Kapitel 2.1 erörterten Grundlagen zum Thema Bullying derart abzubilden, dass die wichtigsten Aspekte in grober Weise abgedeckt werden. Ziel war es, einen Fragebogen zu entwickeln, der grundlegende Aspekte des Themas Bullying und Bullying-Intervention und -Prävention in allgemeiner Weise abfragt. Lehrveranstaltungen, die diese Themen ernsthaft behandeln, so die Überlegung, müssten die meisten, wenn nicht alle, Items positiv beantworten. Es wurde bewusst darauf verzichtet, Detailsaspekte abzufragen, da dies als wenig zweckmäßig eingeschätzt wurde, um festzustellen, ob in Lehrveranstaltungen grundlegende Aspekte des Themas Bullying und Bullying-Intervention und -Prävention erörtert wurden. Hierfür scheinen Items, die möglichst allgemein und breit formuliert sind, besser geeignet.

Die Länge des Fragebogens bzw. die Bearbeitungsdauer betreffend wurde versucht, den Fragebogen so zu konstruieren, dass er sich in maximal 5min bearbeiten lässt. Neben der Maxime, dass Fragebögen immer so kurz als möglich sein sollen, war diese selbst gesetzte Grenze motiviert durch die Vermutung, dass es mit hoher Wahrscheinlichkeit Lehrpersonen geben wird, die mehr als einen Fragebogen ausfüllen müssen. Sollte eine Lehrperson N unterschiedliche Lehrveranstaltungen gehalten haben, in denen Bullying thematisiert wurde, müssten schlimmstenfalls N Fragebögen ausgefüllt werden, da jeder Fragebogen sich auf genau eine Lehrveranstaltung bezieht. Unter der Annahme, dass die Bearbeitungsdauer des Fragebogens Einfluss auf die Bereitschaft hat, u.U. mehrere Fragebögen auszufüllen, wurde daher die Bearbeitungsdauer auf etwa 5min begrenzt.

3.2.1 FRAGEBOGEN

In diesem Kapitel wird der gesamte Fragebogen in voller Länge wiedergegeben und anschließend kommentiert. Zu beachten ist, dass zwei Versionen des Fragebogens entworfen wurden. Eine Version (solo) wurde an Lehrpersonen versandt, die die betreffende Lehrveranstaltung lt. Vorlesungsverzeichnis alleine gehalten haben. Eine andere Version (multi) wurde an Lehrpersonen versandt, die die betreffende Lehrveranstaltung lt. Vorlesungsverzeichnis gemeinsam mit anderen Lehrpersonen gehalten haben. Das Deckblatt, die Items des Fragebogens als auch die Verabschiedung waren in beiden Fällen ident. Der einzige Unterschied bestand darin, dass in der multi-Version des Fragebogens ein zusätzlicher Hinweis zu Beginn des

Fragebogens eingefügt wurde (siehe unten). Um zwischen Bestandteilen des Fragebogens und dem Text dieser Arbeit unterscheiden zu können, werden alle Bestandteile des Fragebogens in Anführungszeichen gesetzt und zusätzlich in Serifenschrift wiedergegeben. Die Navigation zwischen den verschiedenen Seiten des Fragebogens war über „zurück“- bzw. „weiter“-Buttons möglich, die hier nicht explizit dargestellt werden. Ebenfalls nicht sichtbar ist der Fortschrittsbalken (in Prozent) (siehe Kapitel 2.2.3.2), welcher auf jeder Seite des Fragebogens, die Items enthalten hat, angezeigt wurde. Nahezu alle Items erforderten zwingend die Auswahl einer Antwortoption. Wo dies nicht der Fall ist, wird im zugehörigen Kommentar darauf hingewiesen. Zur besseren Identifikation werden die Items durch Buchstaben in eckigen Klammern durchnummeriert. Die Nummerierungen sind so gewählt, dass sie jenen der Ergebnistabellen (siehe Kapitel 3.5) entsprechen.

TITELBLATT DES FRAGEBOGENS

“Fragebogen zum Thema Bullying in Lehramtsstudien

Dieser Fragebogen soll Auskunft darüber geben, in welchem Ausmaß das Thema Bullying sowie Bullying-Intervention und -Prävention im Rahmen von Lehramtsstudien an österr. Hochschulen im Studienjahr 2018/2019 behandelt wurde.

Die Daten werden im Zuge einer Diplomarbeit am Institut für Psychologie an der Universität Wien erhoben; die Ergebnisse den Curricularkommissionen der jeweiligen Hochschulen zur Verfügung gestellt.

Hinweis zur Anonymisierung

Ihre Antworten werden vertraulich behandelt und ausschließlich für die diesem Fragebogen zugrunde liegende Diplomarbeit verwendet.

Nach Auswertung der Fragebögen werden diese sofort vollständig anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Wir weisen Sie darauf hin, dass die Anonymisierung der Rohdaten aus auswertungstechnischen Gründen erst nach erfolgter Auswertung durchgeführt werden kann.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

- Bei den meisten Fragen müssen Sie sich zwischen zwei Antwortalternativen (JA/NEIN) entscheiden und die zutreffende Antwort auswählen.
- Einige Fragen sind im Multiple-Choice-Format gehalten. In diesem Fall wählen Sie bitte alle zutreffenden Antworten aus. Sollte keine Antwortalternative zutreffen, kreuzen Sie bitte nichts an.
- Einige Fragen erfordern eine Antwort entlang einer Skala. In diesem Fall wählen Sie bitte die für Sie zutreffende Auswahlmöglichkeit aus.

Dauer

Die Bearbeitungsdauer des Fragebogens liegt bei unter 5 Minuten.”

FRAGEBOGEN – SEITE 1

„VORBEMERKUNGEN

Im vorliegenden Fragebogen werden die Begriffe "Bullying" und "Mobbing" synonym verwendet. Zwecks Einheitlichkeit wird im Folgenden ausschließlich der Begriff "Bullying" verwendet.

verstanden

Bitte beachten Sie, dass sich alle Fragen des Fragebogens auf die von Ihnen an der XXX gehaltene Lehrveranstaltung "YYY" beziehen.

verstanden

Es ist möglich, dass Sie die Lehrveranstaltung gemeinsam mit anderen Lehrpersonen gehalten haben. In diesem Fall beziehen Sie lehrveranstaltungsbezogene Fragen des Fragebogens und Ihre Antworten bitte ausschließlich auf Unterrichtseinheiten, in denen Sie tatsächlich anwesend waren. Dies schließt auch etwaige Hausübungen ein, die Sie aufgegeben haben.

verstanden”

FRAGEBOGEN – SEITE 2

„SITUATION AN DER BILDUNGSEINRICHTUNG

[x] An meiner Universität/FH werden die Themen Bullying in der Schule sowie Bullying-Intervention und -Prävention im Lehramtsstudium in ausreichender Weise gelehrt.

keine Antwort

stimme voll zu stimme überhaupt nicht zu

? Bitte beantworten Sie die Frage entlang der vorgegebenen Skala. Sollten Sie diese Frage nicht beantworten können oder wollen, wählen sie bitte die Antwortalternative neben der Skala”

FRAGEBOGEN – SEITE 3

„DEFINITION, EINTEILUNG UND ABGRENZUNG

[a1] Wurde den Studierenden eine Definition des Begriffes Bullying vermittelt?

ja

nein

[a2] Welche der folgenden Elemente hat die den Studierenden vermittelte Definition des Begriffes Bullying sinngemäß enthalten?

es herrscht ein Machtungleichgewicht zwischen Täter(n) und Opfer(n)

die negativen Handlungen treten wiederholt über einen längeren Zeitraum auf

die negativen Handlungen richten sich in schädigender Absicht gegen das bzw. die Opfer

die Situation des Opfers ist durch eine tatsächliche oder zumindest erlebte Hilflosigkeit gekennzeichnet

[b] Wurde den Studierenden eine Einteilung von Bullying-Handlungen vermittelt, die sinngemäß zumindest die folgenden drei Typen berücksichtigt?

- physisches Bullying

- verbales Bullying
- relationales (bzw. soziales) Bullying

O ja

O nein

? Hinweis: Mit relationalem Bullying sind aggressive Verhaltensweisen gemeint, die auf die sozialen Beziehungen des Opfers abzielen. Ausschließen aus der Gruppe, Ignorieren aber auch das Streuen von Gerüchten zählen beispielsweise zu relationalem Bullying.

[c] Wurde den Studierenden eine Einteilung von Bullying-Handlungen in *direktes* und *indirektes* Bullying vermittelt?

O ja

O nein

? Hinweis: Direktes Bullying findet in direkter Konfrontation mit dem Opfer statt. Bei indirektem Bullying wird die direkte Konfrontation mit dem Opfer vermieden - mit dem Ziel, dass der Täter unentdeckt bleibt

[d] Wurde den Studierenden vermittelt, dass Bullying von anderen Verhaltensweisen wie etwa Kampf- und Tobspielen, freundschaftlichem Necken oder Konflikten und kleinen Streitereien abgegrenzt werden muss?

O ja

O nein"

FRAGEBOGEN – SEITE 4

„PRÄVALENZ UND VERTEILUNG

[e] Den Studierenden wurden Studienergebnisse hinsichtlich der relativen Häufigkeit von Bullying-Opfern sowie -TäterInnen unter österr. Schulkindern der Sekundarstufe vermittelt.

O ja

O nein

? Hinweis: Mit relativer Häufigkeit ist gemeint, wie viel Prozent der österr. Schulkinder andere Schulkinder mobben bzw. gemobbt werden.

[f] Den Studierenden wurde vermittelt, dass die relative Häufigkeit der Bullying-Opfer sowie -TäterInnen von deren Alter bzw. der Schulstufe abhängt.

ja

nein

? Hinweis: Damit ist beispielsweise die Beobachtung gemeint, dass die Häufigkeit von Bullying in einem Altersbereich von 10 bis 15 Jahren ein Maximum erreicht und danach stetig abnimmt.“

FRAGEBOGEN – SEITE 5

„BULLYING ERKENNEN

[g] Den Studierenden wurde vermittelt, dass es – rein statistisch – nahezu ausgeschlossen ist, dass an einer Schule kein Bullying stattfindet.

ja

nein

[h] Den Studierenden wurde vermittelt, dass Bullying unter Schulkindern von Lehrpersonen häufig unbemerkt bleibt.

ja

nein

[i] Den Studierenden wurden mögliche Warnsignale vermittelt, an denen man Bullying-Opfer eventuell erkennen kann.

(Eine beispielhafte Liste an möglichen Warnsignalen: Verletzungen am Körper; Schäden an Kleidung oder Eigentum; ängstlich; unsicher; schulischer Leistungsabfall; wird von Mitschülern gemieden; regelmäßig Bauch-/Kopfschmerzen; häufige Fehlzeiten; etc.)

ja

nein”

FRAGEBOGEN – SEITE 6

„MOTIVE & URSACHEN

[j] Den Studierenden wurden mehrere mögliche Motive für Bullying vermittelt.

(Einige Beispiele: Statuserhöhung und Dominanz innerhalb der Gruppe; Langeweile; Spaß/Unterhaltung; Diskriminierung aufgrund von ethnischer Herkunft o.ä.; etc.)

ja

nein

[k] Sollten im Zuge der Lehrveranstaltung Risikofaktoren erörtert worden sein, die die Entstehung von Bullying begünstigen können, so wählen Sie bitte Sie jene Ebenen aus, denen Sie die erörterten Risikofaktoren am ehesten zuordnen würden:

O individuelle Ebene (z.B. körperliche Eigenheiten, äußeres Erscheinungsbild, Schüchternheit, etc.)

O zwischenmenschliche Ebene (z.B. Erziehungsstil der Eltern, Beliebtheit bei Gleichaltrigen, Anzahl und Qualität der Freundschaften, etc.)

O Ebene der Schulklasse (z.B. Klassennormen, negatives Klassenklima, etc.)

O Schulebene (z.B. fehlende Pausenaufsicht, fehlender Verhaltenskodex, fehlende Anti-Bullying-Programme, etc.)

O gesellschaftliche Ebene (z.B. gesellschaftliche Akzeptanz von Gewalt, hohe Kriminalitätsrate, etc.)

[l] Den Studierenden wurde jenes Bullying-Modell vermittelt, demzufolge Bullying ein gruppendynamisches Phänomen ist, welches sich als Zusammenspiel verschiedener sozialer Rollen verstehen lässt. (z.B. Täter, Assistenten, Verstärker, Opfer, Verteidiger, Außenstehende)

ja

nein

? Hinweis: Dieses Modell trägt in der Literatur häufig den Namen participant-role-approach."

FRAGEBOGEN – SEITE 7

„INTERVENTION & PRÄVENTION

[m] Den Studierenden wurden grundlegende Schritte der Intervention vermittelt, die Lehrpersonen setzen sollten, falls sie Bullying beobachten oder davon in Kenntnis gesetzt werden.

ja

nein

[n] In der Lehrveranstaltung wurde kommuniziert, dass Bullying-Intervention und -Prävention wenig effektiv sind, wenn sie von einer einzelnen oder sehr wenigen Lehrperson/en ausgehen, sondern gemeinschaftlich deutlich effektiver durchgeführt werden können.

ja

nein

[o] Den Studierenden wurden charakteristische Elemente von Bullying-Interventions- und Präventionsprogrammen vermittelt.

ja

nein

[p1] Wählen Sie bitte jene Interventions- und/oder Präventionsprogramme aus, die im Zuge der Lehrveranstaltung thematisiert wurden.

Sollten thematisierte Programme nicht aufgelistet sein, tragen Sie diese bitte manuell ein:

Olweus-Bullying-Präventions-Programm

KiVa

Das Wiener Soziale Kompetenztraining (WiSK)

FARSTA-Methode

No-Blame-Approach

Shared-Concern-Methode

Faustlos

ZERO

Peer-Mediation

[p2] Geben Sie bitte an, in welchem Detailgrad die Interventions- und/oder Präventionsprogramme im Rahmen der Lehrveranstaltung thematisiert wurden.

	Das Programm wurde sehr detailliert vorgestellt	Wichtige Elemente des Programms wurden in groben Zügen vorgestellt	Das Programm wurde kurz erwähnt
ZERO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

“

FRAGEBOGEN – SEITE 8

„EINSCHÄTZUNG

[q] Durch den Besuch meiner Lehrveranstaltung "XXX" haben Studierende ein ausreichendes theoretisches Verständnis des Phänomens Bullying in der Schule sowie von Bullying-Intervention und -Prävention in der Schule erlangt.

stimme voll zu stimme überhaupt nicht zu

? Hinweis: Sollten Sie die Lehrveranstaltung gemeinsam mit anderen Personen gehalten haben, so wählen Sie Ihre Antwort bitte auf Basis der gesamten Lehrveranstaltung aus.“

FRAGEBOGEN – SEITE 9

„Wir danken Ihnen vielmals für Ihre Teilnahme!“

Kommentare zum Titelblatt des Fragebogens

Gemäß den Grundlagen zur Konstruktion von Fragebögen (siehe Kapitel 2.2.3.2) wurde ein aussagekräftiger Titel gewählt, dem eine kurze Erläuterung des Inhaltes des Fragebogens sowie des Zieles der Befragung folgt. Weiters wurde noch einmal darauf hingewiesen, wie diese Studie institutionell verortet ist. Auf Angaben zu Kontaktmöglichkeiten wurde verzichtet, da dem Aussenden des Fragebogens in jedem Fall ohnehin eine Email-Konversation vorausging (siehe Kapitel 3.3).

Um die Länge des Fragebogens so kurz als möglich zu halten, wurde auf einen Hinweis auf Freiwilligkeit der Teilnahme verzichtet, da das Bearbeiten des Fragebogens als alltagstypische Belastung gelten kann (siehe Kapitel 2.2.2).

Besonderes Augenmerk wurde auf den Hinweis zur Anonymisierung gelegt, um sozial erwünschtes Antworten nach Möglichkeit zu verhindern (siehe Kapitel 2.2.3.2). Daher wurde dieser Hinweis prominent in der Mitte des Titelblattes platziert.

Ebenfalls gemäß den Anforderungen der Fragebogenkonstruktion (siehe Kapitel 2.2.3.2) wurden Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben. Diese wurden bewusst kurz gehalten, da die Items des Fragebogen sehr einfach zu beantworten sind und die Fragetypen als „gängig“ und damit bekannt eingestuft wurden.

Kommentare zu Seite 1 des Fragebogens

Auf dieser Seite finden sich keine Items des Fragebogens, sondern grundlegende Hinweise. Da sie für das Verständnis und korrekte Ausfüllen des Fragebogens sehr wichtig sind, wurde darauf verzichtet, sie auf der Titelseite des Fragebogens zu platzieren, da man sie eventuell „überlesen“ hätte. Der Fragebogen wurde so konzipiert, dass man nur zur nächsten Seite gelangen konnte, wenn alle „verstanden“-Optionen per Mausklick ausgewählt wurden.

Der erste Hinweis ist deshalb sehr wichtig, weil davon ausgegangen werden musste, dass die befragten Lehrpersonen eventuell den Begriff „Mobbing“ anstelle von „Bullying“ verwenden (siehe Kapitel 2.1.1). Mit diesem Hinweis sollte sichergestellt werden, dass unterschiedliche Begriffsauffassungen keinen Einfluss auf die Resultate des Fragebogens haben.

Der zweite Hinweis wurde eingefügt, um sicherzustellen, dass klar ist, für welche Lehrveranstaltung der Fragebogen auszufüllen ist – insbesondere, wenn eine Lehrperson mehrere Links zu verschiedenen Fragebögen erhalten hat, sollten auf diese Weise mögliche Verwechslungen ausgeschlossen werden. „XXX“ steht hierbei für die Hochschule, „YYY“ für „LV-Nummer, Semester, LV-Titel“.

Der dritte Hinweis wurde nur angezeigt, wenn die betreffende Lehrveranstaltung von mehr als einer Lehrperson gehalten wurde. Dies ist also die einzige Stelle, an der die beiden Versionen (solo bzw. multi) des Fragebogens sich voneinander unterscheiden. Durch diesen Hinweis sollte sichergestellt werden, dass Lehrpersonen nur Informationen, die Durchführung der Lehrveranstaltung betreffend, die sie selbst bezeugen können, in die Beantwortung des Fragebogens einfließen lassen.

Kommentare zu Seite 2 des Fragebogens

Item [x] wurde entwickelt, um herauszufinden, ob Lehrpersonen, die an ihrer Hochschule das Thema Bullying lehren, der Meinung sind, dass dieses Thema an ihrer Hochschule ausreichend gelehrt wird. Der gesamte Fragebogen zielt im Grunde darauf ab, diese Frage in deskriptiver Weise zu beantworten. Gewisse Synergieeffekte zwischen Lehrveranstaltungen an einer Hochschule, die eventuell aufeinander abgestimmt sind, kann der vorliegende Fragebogen nicht erfassen. Jedoch, so die Überlegung, könnten Lehrpersonen, die sich an ihrer Hochschule mit dem Thema Bullying befassen, eventuell einen sehr guten Überblick über die Situation an ihrer Hochschule besitzen und sehr gut beurteilen können, ob an ihrer Hochschule dieses Thema in ausreichender Weise gelehrt wird. Für Lehrpersonen, die diese Frage nicht beantworten wollen oder können, wurde die Möglichkeit geschaffen, „keine Antwort“ zu geben.

Kommentare zu Seite 3 des Fragebogens

Item [a1] wurde entwickelt, da die Definition von Bullying wichtig für das Verständnis und die Abgrenzung zu anderen Verhaltensweisen ist. Zugleich ist das erste Item eine Filterfrage für das zweite Item, welches nur dann am Bildschirm angezeigt wird, wenn die Antwortoption „ja“ ausgewählt wird.

Die Antwortoptionen des Items [a2] sind im multiple-choice-Format gehalten und nicht zwingend. Dieses Item soll feststellen, ob die zentralen Aspekte der Definition des Begriffes Bullying (siehe Kapitel 2.1.2) vermittelt wurden.

Item [b] und [c] wurden entwickelt, um die in der Forschung sehr prominente Unterscheidung von Bullying in physisch, verbal und relational bzw. direkt und indirekt (siehe Kapitel 2.1.3) abzufragen. In beiden Fällen wurde aus Gründen der Minimierung der Fragebogenlänge darauf verzichtet, abzufragen, ob auch Beispiele für diese Formen von Bullying gegeben wurden. Es darf angenommen werden, dass beim Erörtern dieser Formen im Rahmen einer Lehrveranstaltung diese Formen ohnehin exemplifiziert werden.

Item [d] wurde entwickelt, um zu ermitteln, ob den Studierenden vermittelt wurde, dass nicht jede aggressive oder scheinbar aggressive Handlung Bullying bedeutet. Diesem Aspekt kommt große praktische Relevanz zu, denn das Phänomen Bullying zu verstehen impliziert, es von anderen Phänomenen unterscheiden zu können.

Kommentare zu Seite 4 des Fragebogens

Item [e] wurde entwickelt, um zu ermitteln, ob den Studierenden Daten zu Bullying- und Viktimisierungsprävalenzen vermittelt wurden. Diese Informationen sind nicht nur wichtig, weil es für das Verständnis eines sozialen Phänomens nicht unerheblich ist, seine Prävalenz in der Zielpopulation zu kennen, sondern da sie zusätzlich die Motivation der angehenden Lehrpersonen erhöhen können, gegen Bullying vorzugehen (siehe Kapitel 2.1.11.3). Auf die Nennung konkreter Zahlen oder Zahlenbereich wurde verzichtet, da, wie gezeigt, die Werte je nach Studie drastisch variieren können (siehe Kapitel 2.1.5) – dies hätte u.U. dazu führen können, dass Lehrpersonen die Prävalenzraten zwar in der Lehrveranstaltung thematisiert haben, aber dennoch „nein“ ankreuzen würden. Ein eigenes Item, das auf die Geschlechterunterschiede eingeht, wurde unter Berücksichtigung der Fragebogenlänge nicht entwickelt, da die Erörterung der Geschlechterunterschiede ohnehin mit großer Wahrscheinlichkeit im Kontext der Erörterung von Bullying- und Viktimisierungsprävalenzen erfolgen würde – es gibt nahezu keine Studienergebnisse zum Thema Bullying, die nicht nach Geschlechtern differenzieren.

Ebenfalls nicht unerheblich für die Praxis der angehenden Lehrpersonen ist das Wissen um die Altersverteilung hinsichtlich Bullying und Viktimisierung – aus diesem Grund wurde Item [f] entwickelt.

Kommentare zu Seite 5 des Fragebogens

Item [g] wurde entwickelt, um zu ermitteln, ob Studierenden vermittelt wurde, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass in ihren zukünftigen Schulklassen Bullying stattfindet (siehe Kapitel 2.1.12). Die Sinnhaftigkeit dieses Items mag fraglich scheinen. Zum einen kann es allerdings sein, dass in der Lehrveranstaltung keine konkreten Prävalenzraten genannt wurden – in diesem Fall wäre es wünschenswert, wenn zumindest thematisiert wurde, dass rein statistisch in nahezu jeder Schulklasse Bullying stattfindet. Zum anderen kann nicht davon ausgegangen werden, dass in Statistik wenig versierte Studierende die Information einer prima facie gering erscheinenden Viktimisierungsprävalenz von beispielsweise 4.5% mit der Konsequenz in Verbindung bringen, dass rein statistisch in jeder ihrer zukünftigen Schulklassen nahezu ein Bullying-Opfer sitzt, das mehrmals pro Woche attackiert wird (siehe ebenfalls Kapitel 2.1.12).

Ebenfalls von großer praktischer Relevanz scheint die Information, dass Bullying häufig von Lehrpersonen unbemerkt geschieht (siehe Kapitel 2.1.10) – aus diesem Grund wurde Item [h] entwickelt.

In diesem Zusammenhang wurde Item [i] entwickelt, da dem Erkennen von Bullying große Bedeutung zukommt, um dagegen vorgehen zu können.

Kommentare zu Seite 6 des Fragebogens

Item [j] wurde entwickelt, da es für das Verständnis des Phänomens Bullying nicht unerheblich scheint, zu verstehen, was Bullies überhaupt zu Bullying-Handlungen motiviert (siehe Kapitel 2.1.8.1).

Item [k] fragt Risikofaktoren für Bullying ab, wobei die Antwortoptionen analog zu Wachs et al. (2016) angelegt wurden (siehe Kapitel 2.1.8.2). Dieses Item wurde entwickelt, da es sowohl für das Verständnis, als auch das Erkennen von Bullying wichtig erscheint, Risikofaktoren zu kennen – gerade als Lehrperson an einer Schule. Die Antwortoptionen dieses Items sind im multiple-choice-Format gehalten und nicht zwingend.

Item [l] ermittelt, ob der Participant Role Approach von Salmivalli in der Lehrveranstaltung erörtert wurde. Er wurde abgefragt, da er ein für das Verständnis von Bullying sowie die Bullying-Forschung zentrales theoretisches Element darstellt (siehe Kapitel 2.1.7).

Kommentare zu Seite 7 des Fragebogens

Wenngleich anzunehmen ist, dass die analysierten Lehrveranstaltungen keine profunde Ausbildung hinsichtlich praktischer Fertigkeiten der Bullying-Intervention bieten können, so besitzt der Aspekt der Bullying-Intervention für angehende Lehrpersonen dennoch hohe Relevanz – immerhin sollen sie in der Lage sein, effektive Schritte gegen Bullying setzen zu können. Als angehende Lehrperson zumindest grundlegende Prinzipien und Schritte der Intervention (siehe Kapitel 2.1.11.2) zu kennen, scheint daher geboten – aus diesem Grund wurde Item [m] entwickelt.

Item [n] ermittelt, ob den Studierenden vermittelt wurde, dass Anti-Bullying-Maßnahmen im Verband deutlich effektiver sind, verglichen mit von „Einzelkämpfern“ gesetzten Aktionen. Dieses Item wurde konstruiert, da es für die zukünftige Praxis der angehenden Lehrpersonen relevant scheint, darüber informiert zu sein, dass Bullying-Intervention und -Prävention im Idealfall alle am System Schule Beteiligten miteinbezieht (siehe Kapitel 2.1.8 & 2.1.11.3).

Item [o] ermittelt, ob grundlegende Aspekte bzw. der Aufbau von Bullying-Interventions- bzw. -Präventionsprogrammen in allgemeiner Weise in der Lehrveranstaltung thematisiert wurden. Dieses Item wurde entwickelt, da Intervention und Prävention

wichtige Aspekte des Themas Bullying in der Schule darstellen (siehe Kapitel 2.1.11). Es scheint also naheliegend, diese Inhalte in Lehrveranstaltungen, die dieses Thema erörtern, vorzustellen.

Item [p1] fragt, welche konkreten Bullying-Interventions- bzw. -Präventionsprogramme in der Lehrveranstaltung thematisiert wurden. Ob dieses Item tatsächlich notwendig ist, um die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit zu beantworten, mag fraglich erscheinen. Die Entscheidung, dieses Item letztlich in den Fragebogen aufzunehmen, war motiviert durch das Interesse an der Frage, welche Programme in Österreich häufig thematisiert werden. Diese Frage ist von besonderem Interesse, da es in Österreich keine flächendeckend implementierten, vom Gesetzgeber vorgeschriebenen Anti-Bullying-Programme an Schulen gibt. Die Befragung von Lehrpersonen, die sich in Österreich auf akademischem Level mit Bullying befassen, so die Überlegung, könnte einen Einblick geben, welche Programme in Österreich besonders häufig thematisiert werden. Über die Häufigkeit des tatsächlichen Einsatzes an Schulen gibt dieses Item freilich keine Auskunft. Die Antwortoptionen dieses Items sind im multiple-choice-Format gehalten und nicht zwingend. Die vorgegebenen Antwortoptionen nennen bekannte Programme¹¹¹, die letzte Antwortoption wurde so programmiert, dass man ein nicht genanntes Programm manuell eingeben kann – in diesem Fall würde eine neue Antwortoption unterhalb aufscheinen, in die ein weiteres Programm ebenfalls manuell eingegeben werden kann, usw. usf.

¹¹¹ Die Auswahl der Programme wurde so gewählt, dass nicht nur die gängigsten Programme aufgelistet wurden, sondern auch möglichst unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vertreten waren. Zu den bekanntesten Programmen unter den Whole-School-Programmen zählen zweifellos OBPP und KiVa. Das OBPP gilt als das bekannteste und am häufigsten evaluierte Präventionsprogramm, welches seit den 80er-Jahren Verwendung findet und den Fokus auf die Etablierung, Kommunikation und Durchsetzung klarer Regeln im Umgang mit Bullying durch Lehrpersonen (vgl. Smith, 2019, S. 99; Wachs et al., 2016, S. 176). KiVa legt den Fokus auf auf Peer-Prozesse im Sinne des participant role approach (vgl. Smith, 2019, S. 101). ViSC als Antwortoption vorzugeben scheint naheliegend, ist es doch in Österreich entwickelt worden. ZERO, ebenfalls ein Whole-School-Programm (vgl. Kolodej, 2018, S. 388) wurde in die Liste aufgenommen, weil es von Baumann (vgl. 2012, S. 135) sowie Spiel & Strohmeier (vgl. 2007, S. 46) als sehr umfangreiches Programm ausgewiesen wird, welches viele Gütekriterien erfüllt. ZERO setzt, ähnlich dem OBPP, auf eine Null-Toleranz-Politik, Bullying betreffend (vgl. Kolodej, 2018, S. 388). Ein weiteres Whole-School-Programm, das in der Literatur häufig genannt wird, ist das Programm „Faustlos“, welches den Fokus auf die Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen legt (vgl. ebd., S. 361). Die in Kapitel 2.1.11.2 erwähnte FARSTA-Methode ist ein bekanntes Interventionsprogramm konfrontativen Typs; in selbigem Kapitel wird das peer-orientierte Interventionsprogramm No-Blame-Approach (welches auch unter dem Namen Support Group Method bekannt ist) erwähnt. Da beide Programme recht unterschiedliche Aspekte von Intervention abdecken und in Fachbüchern häufige Erwähnung finden, wurden sie auch in die Auflistung in Item [p1] aufgenommen. Die Shared-Concern-Methode ist der FARSTA-Methode nicht unähnlich und kann v.a. dann angewandt werden, wenn Bullying in Gruppen geschieht; durch Einzelgespräche mit Bullies wird versucht, die Gruppendynamik zu brechen und einen Perspektivwechsel herbeizuführen (vgl. Scheithauer et al., 2003b, S. 140; Wachs et al., 2016, S. 125f). Da Peer-Mediation, also die durch dazu ausgebildete Gleichaltrige geführte Konfliktlösung zwischen Streitparteien, eine wohlbekannte Strategie zur Konfliktlösung darstellt und auch zur Bullying-Prävention bzw. -Intervention eingesetzt wird (vgl. Kolodej, 2018, S. 399f), wurde sie auch in die Auflistung in Item [p1] aufgenommen.

Item [p2] scheint nur dann auf, wenn zumindest eine Antwortoption des Items [p1] ausgewählt wurde. Für jedes in [p1] ausgewählte Programm muss dann die Intensität der Erörterung entlang der vorgegebenen Optionen in [p2] angegeben werden. Oben abgebildet ist der beispielhafte Fall, dass in [p1] das Programm „ZERO“ angekreuzt wurde, weshalb es in [p2] sichtbar ist.

Kommentare zu Seite 8 des Fragebogens

Item [q] bildet den Abschluss des Fragebogens. Es wäre nicht seriös, aufgrund der wenigen Items des Fragebogens darauf zu schließen, ob die betreffende Lehrveranstaltung das Thema Bullying und Bullying-Intervention und -Prävention in ausreichender Weise thematisiert hat. Sollte die Items dieses Fragebogens überwiegend negativ beantwortet werden, so lässt sich daraus der relativ sichere Schluss ziehen, dass das Thema nicht ausreichend thematisiert wurde. Dies bedeutet allerdings im Umkehrschluss *nicht*, dass die Bejahung vieler Items notwendig impliziert, dass das Thema ausreichend erörtert wurde. Es ist denkbar, dass die Thematisierung aller abgefragter Inhalte in sehr kurzer Zeit und nur sehr oberflächlich geschehen ist. Diese Unzulänglichkeit des Fragebogens, so die Überlegung, könnte umgangen werden, indem man die jeweiligen Lehrpersonen um ihre eigene Einschätzung bittet. Man darf davon ausgehen, dass die meisten der befragten Lehrpersonen Experten auf diesem Gebiet sind und sehr gut einschätzen können, inwieweit ihre Lehrveranstaltung den Studierenden ein ausreichendes theoretisches Verständnis dieses Themas ermöglicht. Die explizite Nennung *theoretischen* Verständnisses im Fragetext des Items [q] ergibt sich daraus, dass Hochschulen üblicherweise theoretisches Wissen in akademischer Weise vermitteln – es scheint unwahrscheinlich, dass in Lehrveranstaltungen praktische Fertigkeiten zur Bullying-Intervention und -Prävention gelehrt werden. Um Missverständnisse bei der Interpretation des Items in diesem Kontext vorzubeugen, wurde also explizit nach theoretischem Verständnis gefragt. Die Anzahl der Antwortoptionen wurde bewusst gerade gehalten, um die Lehrperson zu „zwingen“, eine nicht-neutrale Einschätzung abgeben zu müssen. Dies birgt das Risiko eines Abbruchs der Befragung, wenn die Lehrperson diese Fragestellung in Kombination mit diesen Antwortoptionen als unangemessen empfindet (siehe Kapitel 2.2.3.2). Da jedoch eine neutrale Antwortoption zu wenig brauchbaren Ergebnissen geführt hätte, wurde eine gerade Anzahl an Antwortoptionen gewählt. Der Hinweis unterhalb des Items [q] bezieht sich auf Lehrveranstaltungen, die von mehreren Lehrpersonen gemeinsam gehalten wurden – hier ist aus evidenten Gründen die

Einschätzung der gesamten Lehrveranstaltung relevant. Um Missverständnissen vorzubeugen und zu verhindern, dass die Lehrpersonen nur ihren eigenen, selbst gehaltenen Teil der Lehrveranstaltung beurteilen (und damit eventuell ein schlechteres Urteil abgeben), wurde dieser Hinweis eingefügt.

Kommentare zu Seite 9 des Fragebogens

Nach dem letzten Item auf Seite 8 wird der Fragebogen durch den Button „absenden“ fertiggestellt. Es folgt eine letzte Seite, auf der ein Wort des Dankes zu lesen ist (siehe Kapitel 2.2.3.2).

Abschließend sollen die drei Gütekriterien für die Operationalisierung durch die Items des Fragebogens diskutiert werden (siehe Kapitel 2.2.2). Durchführungsobjektivität ist gegeben, da die Durchführung der Befragung durch das anonyme Versenden eines Online-Fragebogens und standardisierte Emails evidenterweise vom Anwender nicht beeinflusst werden kann. Die Erfüllung des Gütekriteriums der Reliabilität in Form der Restest-Reliabilität (siehe ebenfalls Kapitel 2.2.2) kann im vorliegenden Fall nur heuristisch nachgewiesen werden: Es war den befragten Personen nicht zuzumuten, denselben Fragebogen ein weiteres Mal zu bearbeiten, nur um die Reliabilität des Fragebogens nachzuweisen. Sie lässt sich im vorliegenden Fall einfach nachweisen, da der Fragebogen nahezu ausschließlich empirische Fakten, die in der Vergangenheit liegen, abfragt (abgesehen von Item [x] und [q]). In diesem Fall kann ohne weitere Prüfung angenommen werden, dass der Fragebogen hohe Reliabilität aufweist.

3.3 DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG

Die Durchführung der Befragung geschah in zwei Phasen. In einer ersten Phase wurde jeder ermittelten Lehrperson (siehe Kapitel 3.1) eine Email für jede Hochschule, an der sie mind. eine Lehrveranstaltung gehalten hat, zugesandt. Diese Email (vom Absender admin@bullying-studie.at) enthielt neben grundlegenden Informationen über die Studie eine Liste der von der Lehrperson gehaltenen relevanten Lehrveranstaltungen und die Bitte um Teilnahme an ebenjener Studie. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu garantieren, wurde die Befragung so konzipiert, dass Lehrpersonen, die Bullying in ihren Lehrveranstaltungen *nicht* thematisiert haben, sehr niederschwellig an der

Befragung teilnehmen konnten, indem sie die erhaltene Email ohne Kommentar an den Absender zurückschicken. Falls jedoch Bullying in mind. einer der aufgelisteten Lehrveranstaltungen thematisiert wurde, wurden die Lehrpersonen gebeten, per Antwortemail mitzuteilen, welche Lehrveranstaltungen dies betrifft. Der Text der ersten Email, die an alle Lehrpersonen versandt wurde, wird im Folgenden zur Gänze wiedergegeben:

„Sehr geehrte/r XXX,

Sie haben im Studienjahr 2018/19 eine oder mehrere Lehrveranstaltungen gehalten, die Teil der „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ (ABG) von Lehramtsstudien sind.

Im Rahmen einer Studie an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, die sich mit der Thematisierung von „Bullying/Mobbing unter Schulkindern“ in der Lehramtsausbildung beschäftigt, bitten wir Sie um Ihre Teilnahme – sie kann dazu beitragen, die LehrerInnenausbildung an österr. Hochschulen zu optimieren.

Sollten Sie Bullying/Mobbing in Ihren Lehrveranstaltungen nicht thematisiert haben, können Sie ganz einfach teilnehmen, indem sie diese Email kommentarlos an den Absender zurückschicken. Die Befragung ist damit beendet.

Sollten Sie das Thema Bullying/Mobbing in einer oder mehrerer Ihrer aufgelisteten Lehrveranstaltungen thematisiert haben, bitten wir Sie, uns via Antwort-Email mitzuteilen, welche Lehrveranstaltungen dies betrifft. Sie werden in einem weiteren Schritt eine Einladung zu einem kurzen Fragebogen erhalten.

Alle im Rahmen der Studie gesammelten Rohdaten werden anonymisiert, personenspezifische Daten sowie jegliche Kommunikationsdaten gelöscht.

Liste Ihrer Lehrveranstaltungen im WS18/SS19 an der UUU, die Teil der ABG sind (LV-Nr./Semester/Typ/Titel):

YYY
ZZZ

Sollten Sie weitere Informationen zu dieser Studie, die im Rahmen meiner Diplomarbeit durchgeführt wird, meinen Betreuern oder meiner Person wünschen, stehe ich Ihnen selbstverständlich für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

Oliver Hoffmann“

„XXX“ steht dabei für den Namen der Lehrperson, „UUU“ steht für die Hochschule, „YYY“ und „ZZZ“ stehen beispielhaft für zwei Lehrveranstaltungen, die an dieser Hochschule von der Lehrperson gehalten wurden. In Summe wurden etwa 700 solcher Emails automatisch generiert. Dafür wurden die Daten-Spreadsheets (siehe Kapitel 3.1) so präpariert, dass diese mittels des Textverarbeitungsprogrammes *Word* und seinen Funktionen der *field codes* ausgelesen werden konnten und Serienbriefe erstellt, die in einem docx-File gespeichert wurden. Auf diese Weise konnten die Texte aller zu verschickender Emails rasch automatisch generiert werden. Die einzelnen Texte für jede Lehrperson wurden in die Sendemaske eines Email-Clients übertragen und an die entsprechende Lehrperson versandt.

Der obenstehende Email-Text stellt die letzte Version dieses Textes dar. Er wurde im Zuge der ersten Rückmeldungen adaptiert, da der initiale Text nicht genau erkennen ließ, dass diese Studie im Rahmen einer Diplomarbeit durchgeführt wird, was bei einigen wenigen Befragten zu Skepsis bezüglich des Urhebers der Studie geführt hat. Die überarbeitete Version wurde diesbezüglich entschärft.

In Fällen, in denen die Lehrpersonen rückgemeldet haben, dass sie in keiner der angeführten Lehrveranstaltungen Bullying thematisiert haben, wurde dies im entsprechenden Spreadsheet für die jeweilige Lehrveranstaltung vermerkt. Im Anschluss wurde in jedem Fall eine kurze Email mit einem Wort des Dankes versandt. In Fällen, in denen die Lehrpersonen rückgemeldet haben, dass in einer Lehrveranstaltung Bullying thematisiert wurde, wurde ein Vermerk für die Lehrveranstaltung im entsprechenden Spreadsheet gemacht und mittels *Limesurvey* ein Fragebogen für diese Lehrveranstaltung erstellt. Im einfachsten Fall hat eine Lehrperson genau eine Lehrveranstaltung zurückgemeldet und in Folge genau einen Link zu dem entsprechenden Fragebogen per Email erhalten. Der Text der Email, die diesen Link enthält, ist im Folgenden zur Gänze wiedergegeben:

„Sehr geehrte/r XXX,

vielen lieben Dank für die rasche Rückmeldung und Ihre Bereitschaft, an meiner Studie teilzunehmen.

Sie müssen dazu nur einen kurzen Online-Fragebogen ausfüllen.

Bevor Sie den Fragebogen ausfüllen, möchte ich Sie darauf hinweisen, dass Ihre LV in keiner Weise bewertet wird. Es gibt also keine “falschen” Antworten – weiters werden alle Ergebnisse anonymisiert. Ziel dieser Studie ist lediglich, herauszufinden, in welchem Ausmaß Bullying in Lehramtsstudien an österr. Hochschulen thematisiert wird.

(Motiviert ist die Arbeit übrigens durch den Umstand, dass ich nun am Ende meines Studium stehe und in keiner einzigen LV etwas zu diesem Thema gehört habe.)

Um zum Fragebogen zu gelangen, verwenden Sie bitte folgenden Link:

Link: LINK

Technischer Hinweis: Der Virenschanner “Kaspersky” hat Probleme mit dem SSL-Zertifikat der Homepage. Sollten Sie Probleme damit haben, lassen Sie es mich bitte wissen.

Sollten Sie weitere Fragen haben, können Sie mich gerne jederzeit per Email kontaktieren.

Mit freundlichen Grüßen,
Oliver Hoffmann“

„XXX“ steht für den Namen der Lehrperson, „LINK“ für den individuellen Link zum Fragebogen. Besonderes Augenmerk wurde auf den Hinweis gelegt, dass die Lehrveranstaltung in keiner Weise bewertet wird. Diese Maßnahme sollte dazu beitragen, sozial erwünschtes Antworten zu verhindern. Aus demselben Grund wurde auf die Anonymisierung der Ergebnisse hingewiesen (siehe Kapitel 2.2.3.2). Der Hinweis, dass die Arbeit dadurch motiviert ist, dass ich selbst während meines Studiums in keiner Lehrveranstaltung regulär mit dem Thema Bullying konfrontiert wurde, sollte die Relevanz der Untersuchung unterstreichen und so die Motivation zur Beantwortung des Fragebogens erhöhen.

Obiger Email-Text wurde häufig modifiziert versandt, wobei die Gründe hierfür vielfältig waren: 1) Der Text wurde der vorangegangenen Konversation angepasst. 2) Durch die Angabe mehrerer Lehrveranstaltungen, in denen Bullying thematisiert wurde, wurden der Lehrperson mehrere Links in derselben Email zugesandt. 3) In jenen Fällen, in denen Lehrveranstaltungen genannt wurden, die laut Vorlesungsverzeichnis von mehreren Lehrpersonen gemeinsam gehalten wurden, war es aus technischen

Gründen notwendig, auf Limesurvey für jede der Lehrpersonen dieser Lehrveranstaltung einen Code zu generieren, der die eindeutige Zuordnung der Ergebnisse des (multi)-Fragebogens zu dieser Lehrperson zugelassen hat. Dieser Code wurde in der Email, die den Link zum Fragebogen enthält, eingefügt. Nur durch Eingabe dieses Codes war es möglich, den Fragebogen starten zu können.

Nach Beantwortung aller Items und Abschicken des Fragebogens durch die Lehrperson waren die jeweiligen Ergebnisse auf Limesurvey abrufbar. Damit war der Prozess der Befragung beendet.

3.4 AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

Die Darstellung der Ergebnisse soll so erfolgen, dass sie in hohem Maße intuitiv verständlich, anschaulich und aussagekräftig ist. Aus diesem Grund wird eine tabellarische Darstellung der Ergebnisse für jede Studienrichtung jeder Hochschule vorgenommen (siehe Kapitel 3.5). In diesem Kapitel wird die Auswertung der Daten für jene Fälle erörtert, in denen die betreffende Lehrveranstaltung von einer Lehrperson allein gehalten wurde (solo). Daran anschließend wird die Auswertung der Daten für jene Fälle erörtert, in denen eine Lehrperson gemeinsam mit anderen Lehrpersonen die Lehrveranstaltung gehalten hat (multi). Die den in eckigen Klammern dargestellten Nummern der jeweiligen Items zugehörigen Texte finden sich in Kapitel 3.2.1.

Eine exemplarische Ergebnistabelle ist im Folgenden dargestellt. In der ersten Spalte finden sich kurze Zusammenfassungen der Items des Fragebogens, nummeriert durch Buchstaben. Jede darauffolgende durch eine Ziffer nummerierte Spalte repräsentiert eine Lehrveranstaltung, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde. Ausgegraute Zellen zeigen das Ende der Tabelle an. Die Ergebnisse der analysierten Lehrveranstaltungen werden von links nach rechts, gemessen an der Anzahl der positiv beantworteten Items, absteigend sortiert. In Tab. 1 sind exemplarisch die Ergebnisse für zwei Lehrveranstaltungen, also zweier vollständig ausgefüllter Fragebögen, dargestellt.

	1	2						
a. vollständige Bullying-Definition	●							
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●						
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt								
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●						
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz								
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●	●						
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●						
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●						
i. Warnsignale (Opfer)	●	●						
j. mögliche Motive für Bullying	●							
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●							
l. Participant Role Approach	●	●						
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●						
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●							
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●						
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM								
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■ ■ ■ ■ nicht ausreichend	■	■						

Tab. 1: Exemplarische Ergebnistabelle

Auswertung der Daten der solo-Version des Fragebogens

- Item [a1] + [a2]: Diese beiden Items werden in der Ergebnistabelle zusammengefasst in Zeile „a“ wiedergegeben. Eine Markierung wird nur dann gesetzt, wenn Item [a1] positiv beantwortet wurde und für Item [a2] mind. drei der vier möglichen Antwortoptionen angekreuzt wurden, wobei Antwortoption 2 in jedem Fall angekreuzt werden musste – die Antwortoptionen sind unterhalb dieses Absatzes zum leichteren Verständnis nochmals dargestellt. Diese Einschränkung wird damit begründet, dass die in der Forschung gegebene Definition von Bullying zwar einem wissenschaftlichen Exaktheitsanspruch genügen muss, das Phänomen so präzise zu definieren wie möglich bzw. notwendig, dieser Exaktheitsanspruch in informativen Lehrveranstaltungen zum Thema Bullying jedoch nicht notwendig ist: Man darf davon ausgehen, dass allen Anwesenden implizit bewusst ist, dass Bullying negative Handlungen meint, die sich gegen ein Opfer richten, wenn zumindest die anderen drei Aspekte der Definition erläutert wurden. Weiters kommen sich Antwortoption 1 und 4 in ihrer Bedeutung sehr nahe. Daher scheint es ausreichend, wenn mind. drei der vier Optionen angekreuzt wurden, wobei Option 2 in jedem Fall gesetzt werden musste.

es herrscht ein Machtungleichgewicht zwischen Täter(n) und Opfer(n)

die negativen Handlungen treten wiederholt über einen längeren Zeitraum auf

die negativen Handlungen richten sich in schädigender Absicht gegen das bzw. die Opfer

die Situation des Opfers ist durch eine tatsächliche oder zumindest erlebte Hilflosigkeit gekennzeichnet

- Items [b] bis [o], exkl. [k]: Für diese Items ist die Auswertung denkbar einfach. Falls das Item positiv beantwortet wurde, wird eine Markierung in der Ergebnistabelle gesetzt. Falls das Item negativ beantwortet wurde, wird keine Markierung gesetzt.
- Für Item [k] wird dann eine Markierung gesetzt, wenn zumindest zwei der fünf Antwortoptionen ausgewählt wurden. Wenngleich dadurch Information verloren geht, erleichtert es die rasche Interpretation der Ergebnistabellen. Der cutoff bei zwei Antwortoptionen stellt sicher, dass den Studierenden zumindest einige mögliche Risikofaktoren vermittelt wurden.

- Die Items [p1] + [p2] werden kombiniert in der Ergebnistabelle in Zeile „p“ wiedergegeben. Es werden alle Anti-Bullying-Programme genannt, die in Item [p1] angegeben wurden. Direkt nachstehend wird das Ausmaß der Erörterung des jeweiligen Programmes mittels eines Symbols dargestellt.
- Die gewählte Antwortoption für Item [q] wird mittels einer Farbmarkierung angezeigt, wobei auf eine intuitiv eingängige Farbskalierung geachtet wurde. Obwohl zwischen Grün und Orange „logisch“ Gelb folgt, wurde auf Gelb zugunsten von Blau verzichtet, da der Kontrast Gelb auf Weiß das Lesen erschwert hätte.
- Auf eine Darstellung der Ergebnisse von Item [x] (Seite 2 des Fragebogens, siehe Kapitel 3.2.1) wird verzichtet, da nur relativ wenige Lehrpersonen dieses Item beantwortet haben und einige davon die neutrale Mitte gewählt haben. An dieser Stelle sei nur erwähnt, dass die gewählten Antwortoptionen überwiegend negativ waren, d.h., dass die befragten Lehrpersonen der Meinung waren, dass an ihrer Hochschule das Thema Bullying nicht in ausreichender Weise thematisiert wird.

Auswertung der Daten der multi-Version des Fragebogens

Für alle Fälle, in denen eine Lehrperson gemeinsam mit anderen Lehrpersonen die Lehrveranstaltung gehalten hat, erfolgt die Auswertung der Daten analog zur oben skizzierten Auswertung des solo-Fragebogens. Der einzige Unterschied besteht darin, dass die Antworten aller Lehrpersonen für jedes Item summiert werden. Wenn beispielsweise eines der nominal skalierten Items von mind. einer Lehrperson mit „ja“ beantwortet wurde, wird die Frage als positiv beantwortet gewertet, auch wenn andere Lehrpersonen sie mit „nein“ beantwortet haben. Der Grund hierfür ist evident: Es muss nur mindestens eine Lehrperson den jeweiligen Inhalt thematisiert haben, damit er als thematisiert gelten kann. Die Summe aller Antworten für das jeweilige Item wird also als Bewertungsgrundlage herangezogen.

Für das Ergebnis des Items [q] des Fragebogens wird die beste Antwortoption aller gewählten Antwortoptionen wiedergegeben, da beispielsweise für eine Lehrveranstaltung, die von zwei Lehrpersonen gehalten wurde, die eine Lehrperson Bullying gar nicht thematisiert hat und dementsprechend eine negative Einschätzung

abgegeben hat, während die andere Lehrperson Bullying sehr detailliert thematisiert hat und daher eine sehr gute Einschätzung abgegeben hat. In solch einem Fall stellt also das bestmögliche Ergebnis – nicht der Durchschnitt – das relevante dar.

Das Gütekriterium der Auswertungsobjektivität (siehe Kapitel 2.2.2), wird dadurch erfüllt, dass die Auswertung letztlich auf dem Abzählen und Übertragen von Eintragungen in Spreadsheets besteht. Dieser Prozess ist, sieht man von menschlichen Fehlern ab, unabhängig von der durchführenden Person.

Im vorliegenden Fall wurde die Anonymisierung der Daten nach erfolgter Analyse vorgenommen. Wenngleich empfohlen wird, diesen Schritt schon während der Datenaufbereitung zu tätigen, erfolgte dies aus Gründen der Erleichterung der Interpretation und Lesbarkeit der Datensätzen erst nach der Analyse der Daten. Da ohnehin nur eine einzige Person Zugang zu den Rohdaten dieser Untersuchung hatte, konnte dieser Schritt ohne Bedenken nach abgeschlossener Datenanalyse erfolgen. Die Anonymisierung erfolgte über das Ersetzen aller Daten, die es möglich machen würden, die entsprechende Lehrperson bzw. Lehrveranstaltung zu identifizieren, in dem diese Daten durch entsprechende Ziffern ersetzt wurden – dies betraf den Namen der Lehrperson, ihre Emailadresse, den LV-Titel und die LV-Nummer. Die Titel der am Server gespeicherten Fragebögen wurden mit den zugehörigen Ziffern in den anonymisierten Spreadsheets ersetzt, die Fragebögen und zugehörigen Antworten offline gespeichert und zusammen mit den Spreadsheets auf einem passwortgeschützten Computer archiviert (siehe Kapitel 2.2.2).

3.5 ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung für jede analysierte Studienrichtung jeder Hochschule wiedergegeben. An einigen Hochschulen waren die Lehrveranstaltungen der ABG für mehrere Studienrichtungen ident. In diesen Fällen werden auch die Ergebnisse zusammengefasst wiedergegeben, um Redundanzen zu vermeiden. Jede Hochschule wird in einem eigenen Kapitel abgehandelt.

Zu Beginn jedes Kapitels werden etwaige Besonderheiten erörtert und der Durchschnitt der Ergebnisse des Items auf Seite 2 des Fragebogens angegeben, welches die

Einschätzung der Lehrpersonen abfragt, ob an der betreffenden Hochschule das Thema Bullying in ausreichender Weise thematisiert wird.

Anschließend werden die Ergebnisse für jede Studienrichtung in Form einer Tabelle präsentiert. Diesen Ergebnistabellen wird eine allgemeine Statistik für die jeweilige Studienrichtung vorangestellt. Die darin angegebene Summe der relevanten Lehrveranstaltungen entspricht der Anzahl aller Lehrveranstaltungen, die lt. Curriculum Teil der ABG der betreffenden Studienrichtung sind und die im entsprechenden Vorlesungsverzeichnis eingetragen sind.

Es ist vermehrt vorgekommen, dass Lehrpersonen einen Fragebogen ausgefüllt haben, der für mehrere von ihr gehaltenen Lehrveranstaltungen gewertet wurde. Aus diesem Grund kann es vorkommen, dass eine Ergebnistabelle mehrere völlig identer Spalten aufweist.

Falls eine Lehrveranstaltung mit identer LV-Nummer bzw. Titel mehrmals im Studienjahr 2018/19 in einer Studienrichtung gehalten wurde und Fragebögen für sie ausgefüllt wurden, so werden diese Lehrveranstaltungen auch gesondert in je einer eigenen Spalte in der Ergebnistabelle dargestellt.

Das Gütekriterium der Interpretationsobjektivität (siehe Kapitel 2.2.2) kann als erfüllt gelten, da die Forschungsfrage keine Interpretation der Ergebnisse erfordert, sondern auf eine Bestandsaufnahme abzielt. Da also die Testwerte zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht interpretiert, sondern schlicht wiedergegeben werden müssen, ist keine Fehlinterpretation der Antwort auf die Forschungsfrage möglich. Inhaltlich wird erst im Fazit dieser Arbeit auf die Ergebnisse eingegangen (siehe Kapitel 4).

3.5.1 UNIVERSITÄT LINZ

3.5.1.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	32	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	16	50,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	13	40,6%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	9,4%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	3	100,0%

Tab. 2: Statistik Universität Linz, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3					
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●					
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●							
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●							
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●					
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz		●	●					
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●	●	●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●					
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●					
i. Warnsignale (Opfer)	●							
j. mögliche Motive für Bullying	●							
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●	●					
l. Participant Role Approach	●	●	●					
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●					
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●	●					
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●					
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM	OBPP ▲ KiVa ▼ WiSK ▼ Faustlos ▼	OBPP ► KiVa ► No-Blame ▼	OBPP ► KiVa ► No-Blame ▼					
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend	■	■	■					

Tab. 3: Ergebnisse Universität Linz, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.2 UNIVERSITÄT SALZBURG

3.5.2.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	25	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	18	72,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	13	52,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	5	20,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragbogen ausgefüllt wurde	5	100,0%

Tab. 4: Statistik Universität Salzburg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3	4	5			
a. vollständige Bullying-Definition	●	●			●			
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational			●	●	●			
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●	●				
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●	●				
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●						
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●	●				
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●	●			
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●	●	●			
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●	●	●			
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●			●			
l. Participant Role Approach	●	●	●	●	●			
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●	●	●			
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●	●	●	●			
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●						
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM	No-Blame ▼ PM ▼	No-Blame ▼ PM ▼			PM ▼			
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■	■			

Tab. 5: Ergebnisse Universität Salzburg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe

3.5.2.2 MA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Master Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	42	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	34	81,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	26	61,9%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	8	19,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	7	87,5%

Tab. 6: Statistik Universität Salzburg, Master Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3	4	5	6	7	
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●					
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●	●	●	●	●	
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●						
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●	●	●	●	●	
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●						
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●						
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●	●	●	●	
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●					
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●	●	●	●	●	
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●	●	●	●	●	●	
l. Participant Role Approach			●	●	●	●	●	
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●					
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●	●	●	●	●	●	
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●						
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM	Faustlos ▼ PM ▼	Faustlos ▼ PM ▼	OBPP ► No-Blame ▼ Faustlos ▼					
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■	■	■	■	

Tab. 7: Ergebnisse Universität Salzburg, Master Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.3 PH OBERÖSTERREICH

3.5.3.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	24	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	17	70,8%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	14	58,3%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	12,5%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	3	100,0%

Tab. 8: Statistik PH Oberösterreich, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3					
a. vollständige Bullying-Definition	●							
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●					
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●					
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●					
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●	●					
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●	●	●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●							
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●					
i. Warnsignale (Opfer)	●							
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●					
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●							
l. Participant Role Approach	●							
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●					
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●							
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●					
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM	OBPP ► KiVa ▼ WiSK ▼ Faustlos ▼ PLUS ▼	OBPP ▼ Faustlos ▼	OBPP ▼ Faustlos ▼					
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend	■	■	■					

Tab. 9: Ergebnisse PH Oberösterreich, Bachelor Lehramt Sekundarstufe

3.5.3.2 BA SEK BB

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung. Diese Ergebnisse sind gültig für die Schwerpunkte „Ernährung“, „Information und Kommunikation“ und „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	36	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	14	38,9%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	11	30,6%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	8,3%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	3	100,0%

Tab. 10: Statistik PH Oberösterreich, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

	1	2	3					
a. vollständige Bullying-Definition								
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●						
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●						
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●						
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz			●					
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●	●	●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●					
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●					
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●					
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●					
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●	●					
l. Participant Role Approach	●	●	●					
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●					
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●	●					
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●					
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM	PM ▲	PM ▲						
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■ ■ ■ ■ nicht ausreichend	■	■	■					

Tab. 11: Ergebnisse PH Oberösterreich, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

3.5.3.3 MA SEK BB

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Master Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung. Diese Ergebnisse sind gültig für die Schwerpunkte „Educational Media“, „Diversity“, „Persönlichkeitsbildung, soziale Kompetenz und politische Bildung“ und „Nachhaltigkeitsmanagement in Gesundheit und Ernährung“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	3	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	2	66,7%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	2	66,7%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 12: Statistik PH Oberösterreich, Master Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

3.5.4 PH SALZBURG

3.5.4.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	5	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	3	60,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	60,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 13: Statistik PH Salzburg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.4.2 BA SEK BB

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	23	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	7	30,4%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	5	21,7%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	2	8,7%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	2	100,0%

Tab. 14: Statistik PH Salzburg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

	1	2						
a. vollständige Bullying-Definition	●	●						
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●						
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●							
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●						
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●						
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●							
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●						
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●						
i. Warnsignale (Opfer)	●	●						
j. mögliche Motive für Bullying	●	●						
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●						
l. Participant Role Approach	●	●						
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●						
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●						
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●							
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM		Faustlos ▼ PM ▼						
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■ ■ ■ ■ nicht ausreichend	■	■						

Tab. 15: Ergebnisse PH Salzburg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

3.5.4.3 MA SEK BB

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Master Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	3	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	1	33,3%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	1	33,3%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 16: Statistik PH Salzburg, Master Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

3.5.5 PRIVATE PH DIÖZESE LINZ

3.5.5.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	21	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	17	81,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	14	66,7%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	14,3% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	3	100,0%

Tab. 17: Statistik private PH Diözese Linz, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

	1	2	3					
a. vollständige Bullying-Definition	●	●						
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●						
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●						
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●					
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz		●						
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●		●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●					
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●					
i. Warnsignale (Opfer)		●	●					
j. mögliche Motive für Bullying	●		●					
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●	●					
l. Participant Role Approach	●	●						
m. Grundlagen der Bullyingintervention		●	●					
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●		●					
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●						
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM	Faustlos ▼ PM ▼	OBPP ▼ No-Blame ▲	WiSK ► No-Blame ►					
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■					

Tab. 18: Ergebnisse private PH Diözese Linz, Bachelor Lehramt Sekundarstufe

3.5.6 HOCHSCHULE FÜR AGRAR- & UMWELTPÄDAGOGIK

3.5.6.1 BA SEK BB AGRAR + UMWELT

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung. Diese Ergebnisse sind gültig für die Schwerpunkte „Agrarpädagogik“ und „Umweltpädagogik“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	45	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	27	60,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	26	57,8%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	1	2,2% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	0,0%

Tab. 19: Statistik Hochschule für Agrar- & Umweltpädagogik, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

3.5.6.1 BA SEK BB FES

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	18	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	12	66,7%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	10	55,6%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	2	11,1% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	1	50,0%

Tab. 20: Statistik Hochschule für Agrar- & Umweltpädagogik, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, FES

	1							
a. vollständige Bullying-Definition	●							
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●							
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●							
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●							
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●							
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●							
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●							
i. Warnsignale (Opfer)	●							
j. mögliche Motive für Bullying	●							
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●							
l. Participant Role Approach	●							
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●							
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●							
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●							
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM	OBPP ▼ WiSK ▼ Faustlos ▼ PM ►							
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend	■							

Tab. 21: Ergebnisse Hochschule für Agrar- & Umweltpädagogik, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, FES

3.5.7 PH NIEDERÖSTERREICH

3.5.7.1 BA SEK BB FES

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	7	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	7	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	7	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 22: Statistik PH Niederösterreich, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, FES

3.5.7.2 BA SEK BB DUALE

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	5	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	3	60,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	60,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 23: Statistik PH Niederösterreich, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, DUALE

3.5.7.3 MA SEK BB

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Master Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Inklusive Pädagogik“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	6	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	6	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	50,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	50,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	3	100,0%

Tab. 24: Statistik PH Niederösterreich, Master Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, „Inklusive Pädagogik“

	1	2	3					
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●					
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●					
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●					
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●					
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●						
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●						
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●					
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●					
j. mögliche Motive für Bullying								
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●	●					
l. Participant Role Approach	●	●						
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●					
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●	●					
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●						
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	SC ▼ PM ►	PM ►						
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■					

Tab. 25: Ergebnisse PH Niederösterreich, Master Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, „Inklusive Pädagogik“

3.5.8 PH WIEN

3.5.8.1 BA SEK BB

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung. Diese Ergebnisse sind gültig für die Schwerpunkte „Ernährung“, „Information und Kommunikation“, „Information und Mode und Design“ und „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	26	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	20	76,9%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	18	69,2%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	2	7,7%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	2	100,0%

Tab. 26: Statistik PH Wien, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

	1	2						
a. vollständige Bullying-Definition								
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●						
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●						
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●						
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●						
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●	●						
g. Bullying kommt in jeder Schule vor								
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●						
i. Warnsignale (Opfer)	●	●						
j. mögliche Motive für Bullying	●	●						
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●						
l. Participant Role Approach	●	●						
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●						
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●						
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●						
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	OBPP ► No-Blame ▼ SC ▼ PM ▼	OBPP ► No-Blame ▼ SC ▼ PM ▼						
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■ ■ ■ ■ nicht ausreichend	■	■						

Tab. 27: Ergebnisse PH Wien, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, „Inklusive

3.5.9 UNIVERSITÄT WIEN

3.5.9.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	237	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	174	73,4%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	139	58,6%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	35	14,8%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	32	91,4%

Tab. 28: Statistik Universität Wien, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3	4	5	6	7	8
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●	●		●	●	●
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●	●	●	●	●	●
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●	●	●	●	●	●
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●	●	●	●	●	●
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●	●	●	●	●	●	●
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●	●	●	●	●	●	●	●
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●	●	●		●	●
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●	●	●	●	●
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●	●	●	●	●	●
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●	●	●		●	●
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●			●	●	●	●
l. Participant Role Approach	●	●	●	●	●	●	●	●
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●	●	●	●	●	●
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●	●	●	●	●		
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●	●	●	●		
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC								
	OBPP ▲ WiSK ► Faustlos ▼ PM ►	OBPP ▲ WiSK ► Faustlos ▼ PM ►	FARSTA ▼ No-Blame ► PM ▲	FARSTA ▼ No-Blame ► PM ▲	Faustlos ► PM ►	OBPP ▼ KiVa ► WiSK ▼ No-Blame ►		
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tab. 29: Ergebnisse Universität Wien, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung TEIL 1/4

	9	10	11	12	13	14	15	16
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●	●	●	●	●	
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●	●	●	●	●	
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●	●	●	●	●	
d. Bullying - begriffliche Abrenzung		●	●	●	●	●	●	●
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●			●	●	●	●	
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz		●	●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●	●	●	●	●	●
h. Bullying bleibt oft unbemerkt		●	●					●
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●					●
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●	●	●	●	●	●
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●	●					●
l. Participant Role Approach	●			●	●	●	●	●
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●	●	●	●	●	●
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●	●	●	●	●	●	
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●			●	●	●	●	●
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC								
	OBPP ▲ WiSK ► No-Blame ▲ PM ▼	OBPP ▼ PM ▼	OBPP ▼ PM ▼	WiSK ► No-Blame ▼	WiSK ► No-Blame ▼	WiSK ► No-Blame ▼	WiSK ► No-Blame ▼	No-Blame ▼
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend	■	■	■	■	■	■	■	■

Tab. 30: Ergebnisse Universität Wien, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung TEIL 2/4

	17	18	19	20	21	22	23	24
a. vollständige Bullying-Definition		●	●	●	●		●	
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●			●	●		●	
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●					
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●	●	●	●	●	●
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz								
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz		●	●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●	●	●	●		●
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●	●	●	●	●
i. Warnsignale (Opfer)				●	●	●	●	●
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●	●	●	●	●	●
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung		●	●				●	●
l. Participant Role Approach	●	●	●	●	●			
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●			●	●	●	●	
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●					●		●
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●							
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC							No-Blame ▼ PM ►	
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tab. 31: Ergebnisse Universität Wien, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung TEIL 3/4

	25	26	27	28	29	30	31	32
a. vollständige Bullying-Definition								
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●		●	●		
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt								
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●		●	●		
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz								
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●				●	
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●	●	●	●	
i. Warnsignale (Opfer)		●	●					
j. mögliche Motive für Bullying	●			●	●	●		●
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●			●				
l. Participant Role Approach							●	
m. Grundlagen der Bullyingintervention		●	●	●			●	
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●			●	●	●	●	●
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen								
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC								
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tab. 32: Ergebnisse Universität Wien, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung TEIL 4/4

3.5.9.2 MA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Master Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	54	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	38	70,4%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	35	64,8%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	5,6%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	3	100,0%

Tab. 33: Statistik Universität Wien, Master Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3					
a. vollständige Bullying-Definition	●							
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●					
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt								
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●							
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●							
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●							
g. Bullying kommt in jeder Schule vor								
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●					
i. Warnsignale (Opfer)		●	●					
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●					
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung		●	●					
l. Participant Role Approach	●	●	●					
m. Grundlagen der Bullyingintervention		●	●					
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●							
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen								
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	PM ►							
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■	■	■	■					

Tab. 34: Ergebnisse Universität Wien, Master Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.10 KPH GRAZ

3.5.10.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	15	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	5	33,3%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	5	33,3%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 35: Statistik KPH Graz, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.11 PH BURGENLAND

3.5.11.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	18	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	15	83,3%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	11	61,1%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	4	22,2% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	4	100,0%

Tab. 36: Statistik PH Burgenland, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3	4				
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●	●				
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●	●				
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●	●				
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●	●				
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●	●					
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●	●	●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●					
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●				
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●	●				
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●	●				
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●	●	●				
l. Participant Role Approach	●	●	●	●				
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●	●				
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●	●	●	●				
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●	●				
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	No-Blame ► Faustlos ▲ PM ►	No-Blame ► Faustlos ▲ PM ►	No-Blame ► Faustlos ▲ PM ►	OBPP ► WiSK ▼ No-Blame ▼ Faustlos ▼				
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■ ■ ■ ■ nicht ausreichend	■	■	■	■				

Tab. 37: Ergebnisse PH Burgenland, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.12 PH KÄRNTEN

3.5.12.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	19	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	10	52,6%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	10	52,6%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 38: Statistik PH Kärnten, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.12.2 BA SEK BB DUALE

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	13	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	7	53,8%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	7	53,8%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 39: Statistik PH Kärnten, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, DUALE

3.5.12.3 BA SEK BB FES

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	4	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	2	50,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	2	50,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 40: Statistik PH Kärnten, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, FES

3.5.13 PH STEIERMARK

3.5.13.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	21	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	20	95,2%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	14	66,7%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	6	28,6% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	2	33,3%

Tab. 41: Statistik PH Steiermark, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2						
a. vollständige Bullying-Definition	●	●						
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●						
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●						
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●						
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●						
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●						
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●						
i. Warnsignale (Opfer)	●	●						
j. mögliche Motive für Bullying	●	●						
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●						
l. Participant Role Approach	●	●						
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●						
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver								
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●						
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	OBPP ▼ WiSK ▼ PM ▲	OBPP ▼ WiSK ▼ PM ▲						
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend	■	■						

Tab. 42: Ergebnisse PH Steiermark, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.13.2 BA SEK BB

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, Schwerpunkt „Ernährung“ und „Information und Kommunikation“. Diese Studienrichtungen teilen in den ABG exakt dieselben Lehrveranstaltungen.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	39	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	32	82,1%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	22	56,4%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	10	25,6%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	6	60,0%

Tab. 43: Statistik PH Steiermark, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

	1	2	3	4	5	6		
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●	●	●			
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●	●	●	●		
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●					
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●	●	●			
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●	●	●	●			
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz			●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●					
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●	●	●		
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●					
j. mögliche Motive für Bullying	●	●		●	●			
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●		●	●			
l. Participant Role Approach	●	●						
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●				●		
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver			●	●	●			
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●					
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	OBPP ▼ WiSK ▼ PM ▲	OBPP ▼ WiSK ▼ PM ▲	OBPP ▼ WiSK ▼ Faustlos ▼	PM ▼	PM ▼			
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■	■	■		

Tab. 44: Ergebnisse PH Steiermark, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

3.5.13.3 BA SEK BB DUALE

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	39	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	32	82,1%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	22	56,4%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	10	25,6% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragbogen ausgefüllt wurde	6	60,0%

Tab. 45: Statistik PH Steiermark, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, DUALE

	1	2	3	4	5	6		
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●	●	●			
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●	●	●	●		
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●					
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●	●	●			
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●	●	●	●			
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz			●					
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●					
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●	●	●		
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●					
j. mögliche Motive für Bullying	●	●		●	●			
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●		●	●			
l. Participant Role Approach	●	●						
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●				●		
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver			●	●	●			
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●					
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	OBPP ▼ WiSK ▼ PM ▲	OBPP ▼ WiSK ▼ PM ▲	OBPP ▼ WiSK ▼ Faustlos ▼	PM ▼	PM ▼			
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■	■	■		

Tab. 46: Ergebnisse PH Steiermark, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, DUALE

3.5.13.4 BA SEK BB FES

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	11	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	10	90,9%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	5	45,5%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	5	45,5% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	1	20,0%

Tab. 47: Statistik PH Steiermark, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, FES

	1							
a. vollständige Bullying-Definition	●							
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●							
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●							
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●							
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●							
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●							
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●							
i. Warnsignale (Opfer)	●							
j. mögliche Motive für Bullying	●							
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●							
l. Participant Role Approach	●							
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●							
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver								
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●							
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	OBPP ▼ WiSK ▼ PM ▲							
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend	■							

Tab. 48: Ergebnisse PH Steiermark, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, FES

3.5.14 UNIVERSITÄT GRAZ

3.5.14.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	35	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	25	71,4%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	19	54,3%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	6	17,1%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	6	100,0%

Tab. 49: Statistik Universität Graz, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.15 UNIVERSITÄT KLAGENFURT

3.5.15.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	44	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	16	36,4%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	12	27,3%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	4	9,1%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	4	100,0%

Tab. 51: Statistik Universität Klagenfurt, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3	4				
a. vollständige Bullying-Definition	●							
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●	●				
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●	●				
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●							
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz								
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●							
g. Bullying kommt in jeder Schule vor		●	●	●				
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●							
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●	●				
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●	●				
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●							
l. Participant Role Approach	●							
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●	●				
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●							
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●	●				
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	FARSTA ► No-Blame ► PM ►	No- Blame ▼ PM ►	No- Blame ▼ PM ►	No- Blame ▼ PM ►				
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■				

Tab. 52: Ergebnisse Universität Klagenfurt, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.16 KPH EDITH STEIN

3.5.16.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	6	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	5	83,3%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	4	66,7%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	1	16,7%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	1	100,0%

Tab. 53: Statistik KPH Edith Stein, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1							
a. vollständige Bullying-Definition	●							
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●							
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt								
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●							
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●							
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz	●							
g. Bullying kommt in jeder Schule vor								
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●							
i. Warnsignale (Opfer)	●							
j. mögliche Motive für Bullying	●							
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●							
l. Participant Role Approach	●							
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●							
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●							
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●							
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	FARSTA ▲ PM ▲ No-Blame ► OBPP ▼ Faustlos ▼							
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend	■							

Tab. 54: Ergebnisse KPH Edith Stein, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.17 PH TIROL

3.5.17.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	74	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	28	37,8%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	25	33,8%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	4,1%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragbogen ausgefüllt wurde	3	100,0%

Tab. 55: Statistik PH Tirol, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3					
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●					
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●					
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●	●	●					
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●					
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz	●	●	●					
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor								
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●					
i. Warnsignale (Opfer)	●	●	●					
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●					
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●	●	●					
l. Participant Role Approach	●	●	●					
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●					
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver								
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●	●	●					
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	WiSK ► Faustlos ► ZERO ► PM ►	WiSK ► Faustlos ► ZERO ► PM ►	WiSK ► Faustlos ► ZERO ► PM ►					
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■					

Tab. 56: Ergebnisse PH Tirol, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.17.2 BA SEK BB

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, Schwerpunkt „Ernährung“ und „Information und Kommunikation“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	50	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	39	78,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	39	78,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 57: Statistik PH Tirol, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung

3.5.17.3 BA SEK BB DUALE

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	42	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	35	83,3%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	35	83,3%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 58: Statistik PH Tirol, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, DUALE

3.5.18 PH VORARLBERG

3.5.18.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	10	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	4	40,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	30,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	1	10,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	1	100,0%

Tab. 59: Statistik PH Vorarlberg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1							
a. vollständige Bullying-Definition	●							
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●							
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●							
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●							
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz								
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz								
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●							
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●							
i. Warnsignale (Opfer)	●							
j. mögliche Motive für Bullying	●							
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●							
l. Participant Role Approach	●							
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●							
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver	●							
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen	●							
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	No-Blame ▼ Faustlos ▼ PM ►							
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■							

Tab. 60: Ergebnisse PH Vorarlberg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.18.2 BA SEK BB DUALE

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	13	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	3	23,1%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	3	23,1%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 61: Statistik PH Vorarlberg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, DUALE

3.5.18.3 BA SEK BB FES

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	5	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	0	0,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 62: Statistik PH Vorarlberg, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, FES

3.5.19 UNIVERSITÄT INNSBRUCK

3.5.19.1 BA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	180	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	60	33,3%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	47	26,1%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	13	7,2%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	9	69,2%

Tab. 63: Statistik Universität Innsbruck, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
a. vollständige Bullying-Definition	●	●	●	●	●		●	●	
b. Einteilung Bullying physisch/verbal/relational	●	●	●	●	●		●	●	
c. Einteilung Bullying direkt/indirekt	●		●	●	●				
d. Bullying - begriffliche Abrenzung	●	●	●	●	●	●	●	●	
e. Bullying- & Viktimisierungsprävalenz									
f. Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz									
g. Bullying kommt in jeder Schule vor	●	●	●	●	●	●			●
h. Bullying bleibt oft unbemerkt	●	●	●	●	●	●	●	●	
i. Warnsignale (Opfer)	●	●							
j. mögliche Motive für Bullying	●	●	●	●	●				●
k. Risikofaktoren für Bullying/Viktimierung	●		●	●	●				●
l. Participant Role Approach	●	●	●	●	●	●			
m. Grundlagen der Bullyingintervention	●	●	●	●	●				
n. Prävention/Intervention gemeinsam effektiver		●	●	●	●	●			
o. Grundlagen von Anti-Bullying-Programmen		●							
p. thematisierte Anti-Bullying-Programme sehr detailliert erörtert ▲ wichtigste Aspekte erörtert ► kurz erwähnt ▼ Olweus Bullying Prevention Program = OBPP Peer-Mediation = PM Shared Concern = SC	PM ▼	PM ▼							
q. Einschätzung der LV durch die Lehrperson ausreichend ■■■ nicht ausreichend ■■■■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tab. 64: Ergebnisse Universität Innsbruck, Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

3.5.19.2 MA SEK ALLG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse für die Studienrichtung Master Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.

	absolut	relativ
Summe der erfassten Lehrveranstaltungen des Studienjahres 2018/19	5	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine Rückmeldung per Email erfolgte	5	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die alle Rückmeldungen negativ waren (keine einzige rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	5	100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. eine positive Rückmeldung erfolgte (mind. eine rückmeldende Lehrperson hat Bullying thematisiert)	0	0,0% 100,0%
Lehrveranstaltungen, für die mind. ein Fragebogen ausgefüllt wurde	0	N/A

Tab. 65: Statistik Universität Innsbruck, Master Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

4. FAZIT & AUSBLICK

Die Rückmeldequoten bezogen auf die Lehrveranstaltungen liegen, grob vereinfacht, für die meisten analysierten Studienrichtungen zwischen ~30% und ~90%, für die Mehrzahl der Studienrichtungen bei über 50%, lässt man wenige Ausreißer außer Acht. Dabei sollte man seriöserweise jene Studienrichtungen, die nur relativ wenige ABG-Lehrveranstaltungen anbieten, aus der Betrachtung ausschließen, da vorgesehen ist, dass Studierende dieser Studienrichtungen den Hauptteil der ABG an anderen Hochschulen des jeweiligen Clusters der Lehramtsausbildung absolvieren. Wenngleich die Rücklaufquoten also deutlich unter 100% liegen, sind die ermittelten Ergebnisse dennoch imstande, zu zeigen, dass an nahezu jeder österr. Hochschule die Themen Bullying und Bullying-Intervention und -Prävention in Lehrveranstaltungen der ABG vorkommen. Berücksichtigt man weiters, dass Studierende kleiner Hochschulen, die relativ wenige ABG-Lehrveranstaltungen und teilweise keine einzige Lehrveranstaltung mit Bullying-Bezug anbieten, ohnehin den Großteil der ABG an größeren Hochschulen absolvieren, lässt dies den erfreulichen Schluss zu, dass die meisten Studierenden in Lehramtsstudien der Sekundarstufe im Laufe ihres Studiums mit dem Thema Bullying zumindest in Berührung kommen *können*. Denn bei der Interpretation der

Ergebnistabellen muss berücksichtigt werden, dass viele der Lehrveranstaltungen, für die ein Fragebogen ausgefüllt wurde, an der jeweiligen Hochschule mehrmals mit selbem Titel, aber unterschiedlichen Lehrpersonen angeboten werden. Es ist durchaus denkbar – und aufgrund der teilweise relativ hohen Anzahl parallel an ein und derselben Hochschule angebotener Lehrveranstaltungen mit selbem Titel nicht unwahrscheinlich –, dass Studierende Lehrveranstaltungen, in denen Bullying thematisiert wird, schlichtweg „verpassen“, wie dies auch in meinem eigenen Lehramtsstudium der Fall war. Weitere Untersuchungen könnten – nun, da gezeigt wurde, dass Bullying an den meisten österr. Hochschulen in einigen wenigen Lehrveranstaltungen thematisiert wird – ihren Fokus darauf richten, wie groß der Anteil jener Absolventen ist, die während ihres Studiums Lehrveranstaltungen besucht haben, die das Thema Bullying erörtert haben. Diese Ergebnisse, so darf angenommen werden, wären für die jeweiligen Curricularkommissionen von weit höherem praktischen Nutzen, als es die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sein können. Eine Aktualisierung der Ergebnisse der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage für die jeweils kommenden Studienjahre erscheint nicht dringend notwendig. Genau genommen hat die vorliegende Untersuchung zwar nur gezeigt, dass Bullying *im Studienjahr 2018/19* in einigen Lehrveranstaltungen thematisiert wurde. Logisch stringent lässt sich aus diesem Befund nicht ableiten, dass dies in künftigen Studienjahren ebenfalls geschehen wird. Der heuristische Schluss, dass die künftigen Studienjahre mit dem Studienjahr 2018/19 im Hinblick auf die Thematisierung von Bullying vergleichbar sind, ist dennoch naheliegend, zumal nicht davon auszugehen ist, dass die Studienstruktur bzw. die analysierten Curricula der Lehramtsstudien sich mittelfristig stark verändert werden. Nimmt man weiters an, dass die Lehrpersonen an den Hochschulen in den nächsten Jahren in etwa dieselben sein werden, so kann davon ausgegangen werden, dass die für das Studienjahr 2018/19 ermittelten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit im Großen und Ganzen auch auf die kommenden Jahre extrapoliert werden können.

Die Forschungsfrage betreffend lässt sich aufgrund der erhaltenen Rückmeldungen festhalten, dass sie zumindest teilweise beantwortet wurde. Die vollständige Beantwortung der Forschungsfrage setzt eine 100%-ige Rücklaufquote voraus, was bei einer Datenerhebung mittels freiwillig auszufüllendem Fragebogen als nicht realistisch eingeschätzt werden muss. Gemessen an den von Döring & Bortz (vgl. 2016, S. 412) angegebenen üblichen Rücklaufquoten für Befragungen mittels Fragebogen von 5% bis 40%, scheint die Effektivität der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Befragung relativ hoch, was mit großer Wahrscheinlichkeit zu einem Gutteil auf die Brisanz bzw.

hohe Relevanz des Themas Bullying zurückgehen dürfte – zahlreiche Rückmeldungen von Lehrpersonen im Rahmen dieser Untersuchung legen diesen Schluss nahe. Wenngleich die Forschungsfrage und damit die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Studie nicht darauf abzielten, zu ermitteln, ob die Themen Bullying und Bullying-Intervention und -Prävention in den ABG des Studienjahres 2018/19 an österr. Hochschulen *ausreichend* thematisiert wurden, sondern nur das Ausmaß der Erörterung und die thematischen Inhalte untersucht wurden, so liegt diese Frage dennoch nahe. Es muss betont werden, dass es mithilfe der Ergebnisse dieser Studie nicht möglich ist, diese Frage zu beantworten. Ein Blick auf die Einschätzungen der Lehrveranstaltungen durch die jeweiligen Lehrpersonen (Zeile „q“ in den Ergebnistabellen) zeigt, dass nahezu keine Lehrveranstaltung die Studierenden ausreichend mit theoretischem Fachwissen zum Phänomen Bullying vertraut macht. Daraus lässt sich allerdings keineswegs ableiten, dass dies auch für die gesamte Studienrichtung gilt: Es wäre möglich, dass verschiedene Lehrveranstaltungen einander ideal ergänzen – sei es intendiert oder zufällig. Derlei Zusammenhänge können aus den vorliegenden Daten nicht abgelesen werden. Berücksichtigt man jedoch die im Rahmen der Vorarbeiten zu dieser Diplomarbeit erfolgte inhaltliche Analyse¹¹² der Curricula, liegt der Schluss nahe, dass solche etwaigen Synergieeffekte innerhalb einer Studienrichtung allenfalls zufälliger Natur sind. Es wäre wünschenswert, die sich aufdrängende Frage, ob es in den jeweiligen Studienrichtungen systematische, gezielte Anstrengungen gibt, das Thema Bullying Studierenden näherzubringen, im Rahmen einer Untersuchung zu beantworten. Eine solche Untersuchung müsste in jedem Fall die jeweiligen Curricula berücksichtigen und analysieren, sie müsste jedoch v.a. die Prozesse untersuchen, die die Inhalte und Vorgaben der Curricula in tatsächlich gelehrt Inhalte in den einzelnen Lehrveranstaltungen „übersetzen“.¹¹³ D.h. diese Untersuchung müsste ihren Fokus auf die Ebene der Studienprogrammleitungen richten, die für die Organisation und Erstellung der Lehrprogramme zuständig sind. Was

¹¹² Es wurde im Vorfeld eine Analyse aller relevanter Curricula durchgeführt: Die Begriffe „Bullying“ und „Mobbing“ kamen in keinem einzigen der untersuchten Curricula vor. Die Begriffe „Gewalt“ bzw. „Aggression“ waren zumindest in einigen wenigen Lehrveranstaltungs- bzw. Modulbeschreibungen der Curricula ein Thema, gaben aber keinen Aufschluss darüber, ob damit Bullying (mit)gemeint war.

¹¹³ Wenngleich die Vorarbeiten zu dieser Diplomarbeit in dieser Arbeit nicht dokumentiert sind (siehe Fn. 121), da sie für die durchgeführte Untersuchung nicht von Relevanz waren, haben sie dennoch einen interessanten Umstand zutage gefördert: In den wenigsten Fällen war es möglich, aus den Modul- bzw. Lehrveranstaltungsbeschreibungen in den Curricula und Vorlesungsverzeichnissen abzuleiten, dass in der betreffenden Lehrveranstaltung Bullying thematisiert wird. Eine reine Analyse der Curricula und Vorlesungsverzeichnisse scheint daher wenig zielführend, um herauszufinden, in welchem Ausmaß eine Erörterung von Bullying in einer bestimmten Studienrichtung stattfindet und ob sie, die gesamte Studienrichtung betreffend, in systematischer Weise geschieht.

nun die weiter oben aufgeworfene Frage betrifft, ob das Thema Bullying in einer Studienrichtung *ausreichend* erörtert wird, so lässt sich diese Frage seriöserweise nur stellen (und beantworten), wenn man objektive Kriterien zur Verfügung hat, die als Maßstab für die Beurteilung dienen können. Ein solcher Kriterienkatalog, der im Idealfall den gesamten wissenschaftlichen Forschungsstand zum Thema Bullying (im Kontext von Schule) berücksichtigt und daraus die relevanten Aspekte extrahiert, wäre nicht nur notwendig, um den Ist-Zustand an einer Hochschule bewerten zu können, sondern er wäre, den Curricularkommissionen und Studienprogrammleitungen an die Hand gegeben, ein effektives Mittel, um eine ausreichende theoretische Vermittlung des Themas Bullying den Studierenden gegenüber gewährleisten zu können. Die Erstellung und anschließende Verbreitung eines solchen Kriterienkatalogs wäre im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit wünschenswert.

Um einen Eindruck davon zu bekommen, welche Aspekte, das Thema Bullying und Bullying-Intervention und -Prävention betreffend, in den Lehrveranstaltungen (österreichweit) am häufigsten erörtert wurden, werden im Folgenden die relativen Häufigkeiten der positiven Antworten der Items [a] bis [o] des Fragebogens wiedergegeben.

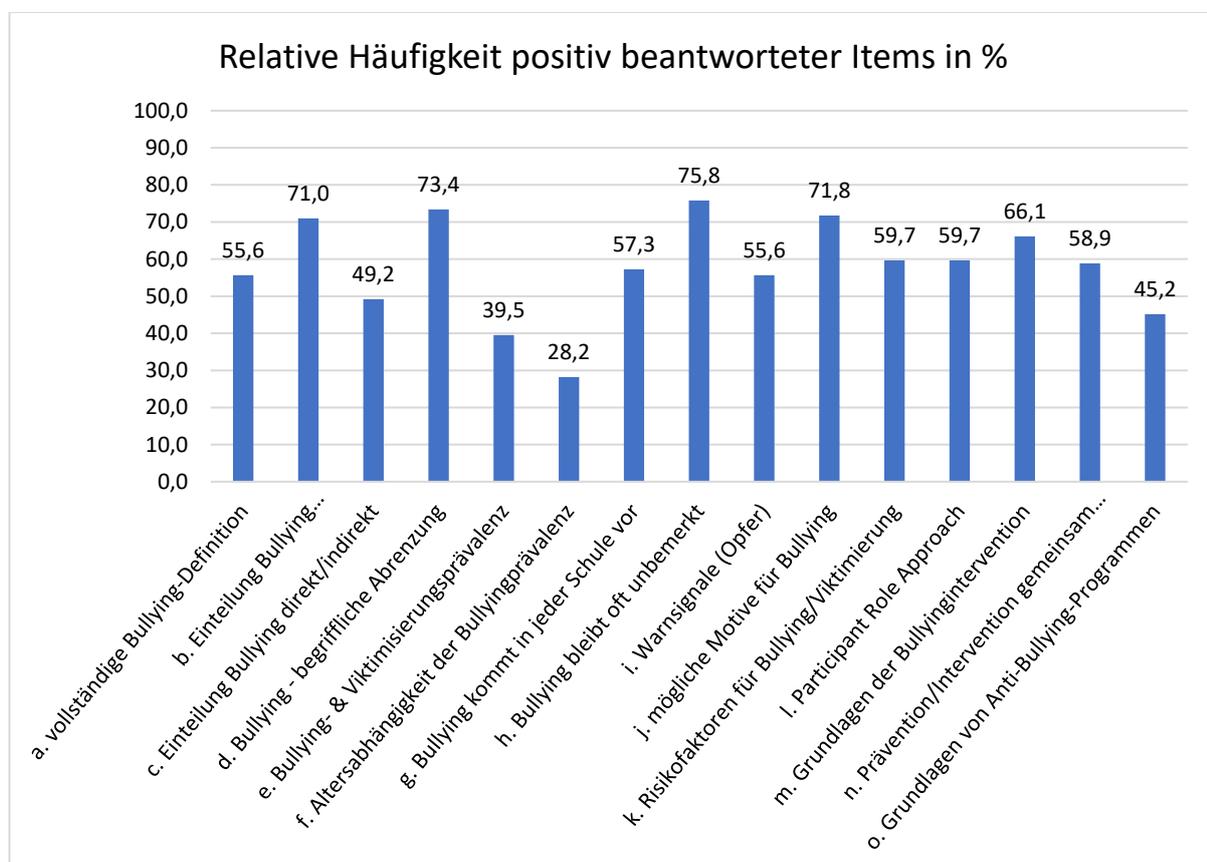


Abb. 12: Relative Häufigkeit positiv beantworteter Items aller Fragebögen.¹¹⁴

¹¹⁴ Für die Diagramme in Abb. 12 und 13 wurden, wo dies klar ersichtlich war, Mehrfachwertungen ein

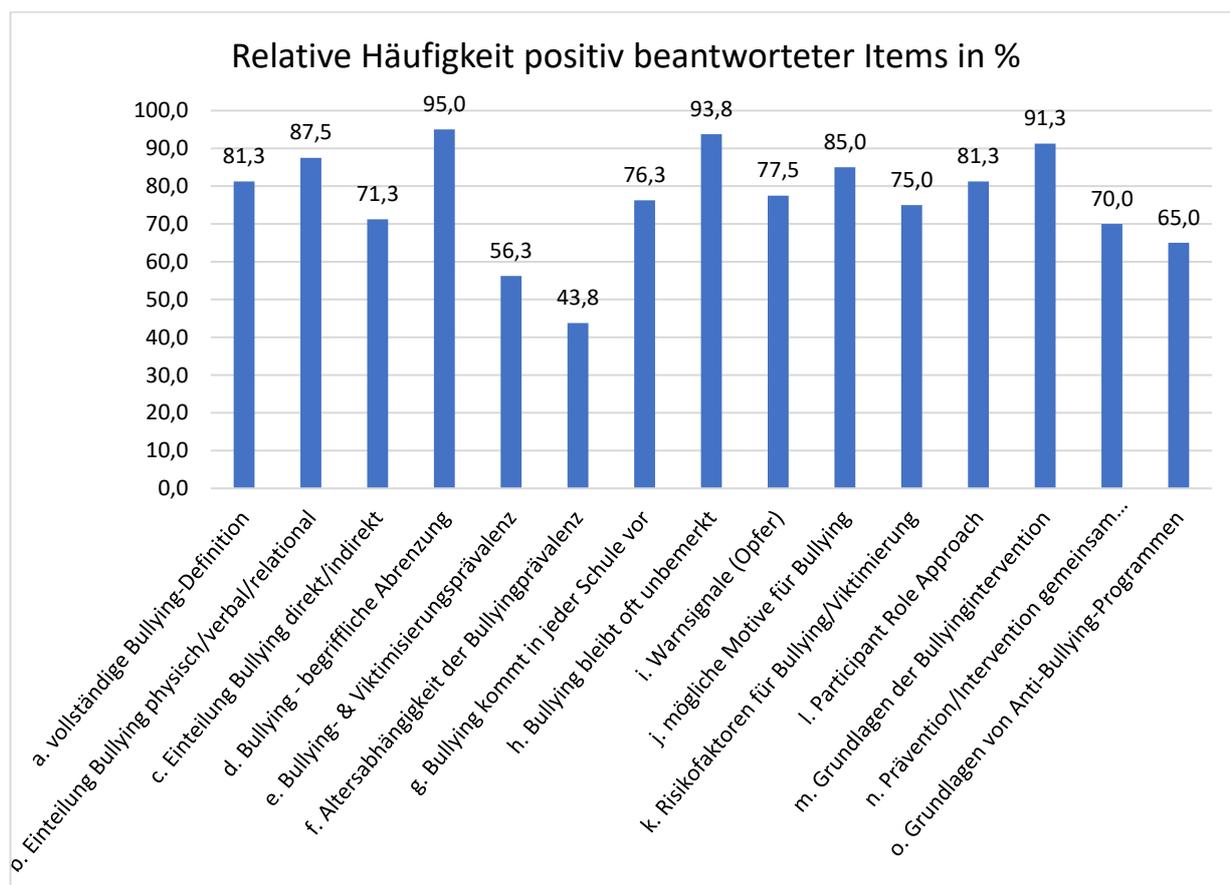


Abb. 13: Relative Häufigkeit positiv beantworteter Items aller Fragebögen, für die Item [q] nicht mit „nicht ausreichend“ beantwortet wurde.

Während das Diagramm in Abb.12 alle Fragebögen miteinbezieht, werden im Diagramm in Abb. 13 nur Fragebögen berücksichtigt, die Item [q]¹¹⁵ nicht mit „nicht ausreichend“ (rote Markierung) beantwortet haben. Damit sollen jene Lehrveranstaltungen, in denen Bullying vermutlich nur ein Randthema war, ausgefiltert werden. Wenig überraschend zeigt sich im Vergleich von Abb. 12 und Abb. 13, dass alle Items eine höhere Beantwortungsquote aufweisen, berücksichtigt man jene Lehrveranstaltungen nicht. Geht man davon aus, dass in der überwiegenden Mehrheit der Abb. 13 zugrundeliegenden Lehrveranstaltungen Bullying ernstzunehmend thematisiert wurde, also kein marginales Randthema war, so lassen sich einige erfreuliche Befunde ableiten. Die Kombination aus Item [a] und [d] zeigt, dass in sehr vielen Lehrveranstaltungen der Begriff Bullying definiert und von anderen Phänomenen

und derselben Lehrveranstaltung, die in unterschiedlichen Studienrichtungen derselben Hochschule vorkommen, nur einmal gewertet, um die Ergebnisse nicht zu verzerren.

¹¹⁵ Zur Erinnerung: Item [q] lautet: „Durch den Besuch meiner Lehrveranstaltung "XXX" haben Studierende ein ausreichendes theoretisches Verständnis des Phänomens Bullying in der Schule sowie von Bullying-Intervention und -Prävention in der Schule erlangt“

abgegrenzt wurde, was sich mit hoher Wahrscheinlichkeit positiv auf die diagnostische Kompetenz der angehenden Lehrpersonen auswirkt. Dass der Umstand, dass Bullying häufig unentdeckt bleibt (Item [h]), in nahezu allen Lehrveranstaltungen Erwähnung gefunden hat, ist hinsichtlich seiner praktischen Relevanz kaum zu überschätzen: Es kann vermutet werden, dass sich dieses Wissen positiv auf das Problembewusstsein und die Bereitschaft, an Bullying-Präventionsmaßnahmen mitzuwirken oder sie gar aktiv einzufordern, auswirkt. Die relativ geringe Häufigkeit der Thematisierung der Altersabhängigkeit der Bullyingprävalenz (Item [f]) oder auch der Bullying- & Viktimisierungsprävalenzen (Item [e]) überrascht nicht. Wenngleich diese Daten nicht zu vernachlässigen sind, so zeigen die Ergebnisse in Abb. 13, dass der Fokus in den Lehrveranstaltungen vor allem darauf gelegt wurde, den Studierenden zum einen ein grundlegendes Verständnis für das Phänomen und den Begriff Bullying zu geben und zum anderen versucht wurde, ihnen grundlegende Schritte der Bullying-Intervention (Item [m]) zu vermitteln. Es verwundert daher kaum, dass der Wert für die Thematisierung von Präventionsprogrammen (Item [o]) im Vergleich eher niedrig ausfällt: Der Stärkung der Handlungskompetenz der Studierenden hinsichtlich akuter Bullying-Vorkommnisse wird von Lehrpersonen vermutlich höhere Priorität eingeräumt, als es für die Vermittlung grundlegender Kenntnisse hinsichtlich Bullying-Prävention der Fall ist. Dies ist insofern unbefriedigend, als Bullying-Prävention ein wichtiger, wenn nicht zentraler, Faktor ist, um Bullying an Schulen zu reduzieren. Bullying-Intervention beginnt im Grunde erst dann zu greifen, wenn Bullying-Prävention versagt hat. Ein stärkerer Fokus auf Präventionsmaßnahmen wäre daher wünschenswert.

Was die Thematisierung der Bullying-Interventions und -Präventionsprogramme betrifft (Item [p]), zeigt Abb. 14 deren relative Häufigkeit.

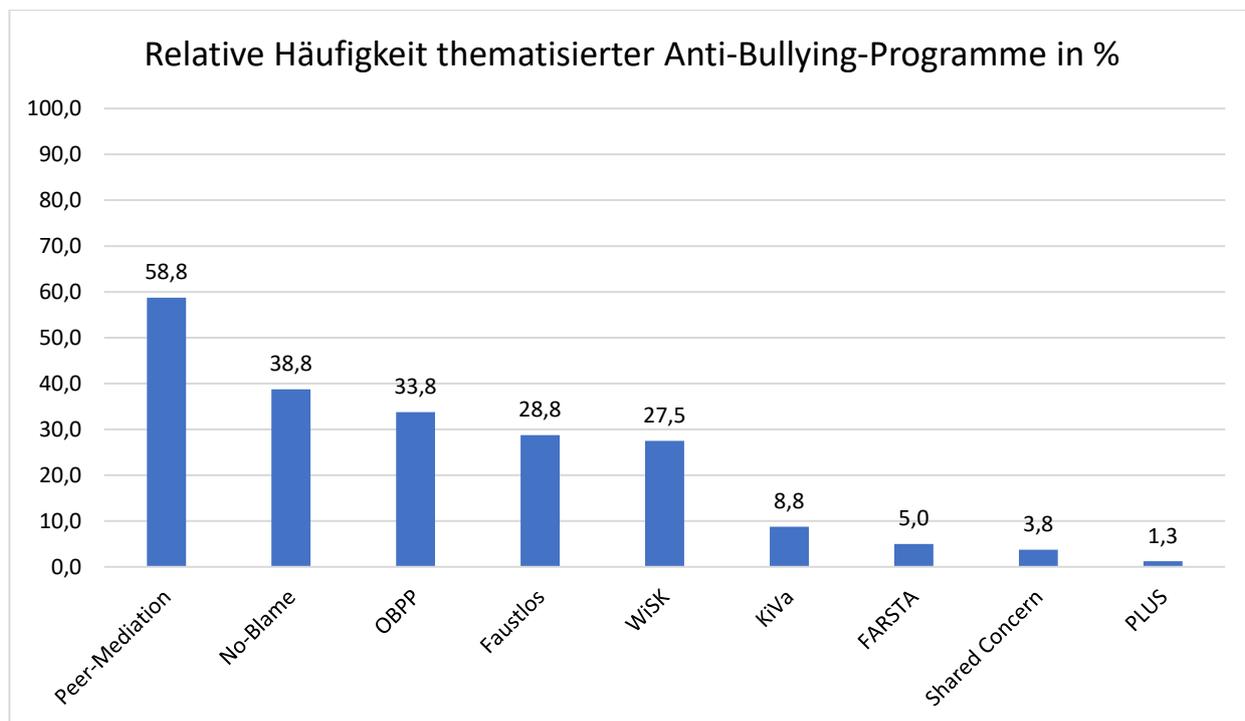


Abb. 14: Relative Häufigkeit thematisierter Bullying-Interventions und -Präventionsprogramme aller Fragebögen, für die Item [q] nicht mit „nicht ausreichend“ beantwortet wurde.

Auch in Abb. 14 werden nur Fragebögen berücksichtigt, die Item [q] nicht mit „nicht ausreichend“ (rote Markierung) beantwortet haben. Für die verbleibenden Lehrveranstaltungen wurde jede der drei Antwortmöglichkeiten von Item [p] gezählt und für das Ergebnis in Abb. 14 herangezogen. Ob die Verteilung der hier häufig genannten Programme auch der Verteilung der österreichweit in Schulen tatsächlich umgesetzten und aktiv betriebenen Programme entspricht, wäre ein interessanter Anknüpfungspunkt für weitere Untersuchungen – es fehlen diesbezüglich leider statistische Daten, welche Bullying-Interventions und -Präventionsprogramme an österr. Schulen implementiert sind.

5. LIMITIERUNGEN DER STUDIE

Die Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes auf Lehrveranstaltungen, die Teil der ABG sind, bringt es mit sich, dass Lehrveranstaltungen der anderen beiden großen Bereiche, in die der pädagogische Teil von Lehramtsstudien eingeteilt wird, nämlich FD (Fachdidaktik) und PPS (Pädagogisch-Praktische Studien), in der vorliegenden Arbeit *nicht* analysiert wurden. Wenngleich von diesen Bereichen, gemessen an ECTS-

Anrechnungspunkten, die ABG im Umfang deutlich überwiegen und eine Thematisierung des Phänomens Bullying auch am ehesten in diesem Bereich zu verorten ist, ist es durchaus möglich, dass Bullying auch in Lehrveranstaltungen der FD oder PPS thematisiert wurde. Tatsächlich wurden bei der Analyse einiger (sehr weniger!) Curricula und Vorlesungsverzeichnisse Anzeichen gefunden, dass in vereinzelt Lehrveranstaltungen der FD Bullying möglicherweise thematisiert wurde. Die Zahl dieser Lehrveranstaltungen ist allerdings, verglichen mit jenen der ABG, die Bullying thematisiert haben, verschwindend gering.

Berücksichtigt werden sollte bei der Interpretation der Ergebnisse für Hochschulen des Clusters Süd-Ost, dass sog. „Orientierungspraktikum“ BWA.03a aus Gründen der Reduktion des Arbeitsaufwandes nicht in die Analyse miteinbezogen wurde, obwohl es Teil der ABG ist, wie in Kapitel 3.1. erläutert.

Weiters muss berücksichtigt werden, dass die vorliegende Studie dadurch limitiert wurde, dass einige Masterstudien im Studienjahr 2018/19 noch nicht begonnen haben, sondern erst im WS19 begonnen haben. Durch die Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes auf nicht-auslaufende Studien sind weiters nicht alle im Studienjahr 2018/19 existierenden Studien analysiert worden – auslaufende Diplomstudien wurden nicht erfasst.

Was die Zahl der positiven Rückmeldungen für Lehrveranstaltungen betrifft, ist festzuhalten, dass sie die tatsächliche Zahl der Lehrveranstaltungen, in denen Bullying thematisiert wurde, unterschätzt. Dies kann zum einen auf die Rücklaufquoten von unter 100% zurückgeführt werden, zum anderen auf Rückmeldungen einiger sehr weniger Lehrpersonen, die angegeben haben, Bullying zwar thematisiert zu haben, jedoch nicht bereit waren, an der Befragung teilzunehmen. In einigen dieser wenigen Fälle wurde Zeitmangel als Grund angegeben, was kaum verwundert, berücksichtigt man, dass Lehrpersonen an Hochschulen u.U. – so wurde es von einer Lehrperson im Zuge der Befragung mitgeteilt – mehrmals pro Woche Anfragen für Fragebögen erhalten. Es ist daher anzunehmen, dass viele Lehrpersonen aus Zeitgründen keine Rückmeldung getätigt haben.

Eine weitere Limitierung dieser Studie liegt in der Unabgeschlossenheit der Erörterung der theoretischen Grundlagen zum Thema Bullying (siehe Kapitel 2.1). Wenngleich versucht wurde, die wichtigsten Aspekte der Themen Bullying und Bullying-Intervention und -Prävention darzulegen, um sie in Form von Items in den Fragebogen einbauen zu können, kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige relevante Aspekte übersehen wurden, wiewohl versucht wurde, die großen Kapitel einiger wissenschaftlicher Bücher

zu diesem Thema in der Arbeit abzubilden, um dieses Risiko zu minimieren. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass auf eine intensive Auseinandersetzung mit Cyberbullying (und ein entsprechendes Item im Fragebogen) aus Zeitgründen verzichtet wurde und der Fokus auf klassisches Bullying gelegt wurde. Internet und Smartphones sind aus dem Leben junger Menschen heute nicht mehr wegzudenken. Cyberbullying ist daher ein Phänomen, dem in Zukunft mit Sicherheit mehr denn weniger Bedeutung und Aufmerksamkeit beigemessen werden muss, was auch in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen zu berücksichtigen ist. Es wäre daher wünschenswert, wenn zukünftige Studien, die Thematisierung von Bullying in Lehramtsstudien betreffend, Cyberbullying ebenfalls berücksichtigen würden.

6. LITERATUR

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Second Edition. Maidenhead & New York: Open University Press.

Aldridge, J. M.; McChesney, K.; Afari, E. (2017). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21 (2), S. 153-172.

Allen, J. J.; Anderson, C. A. (2017). Aggression and Violence: Definitions and Distinctions. In: *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (S. 1-14). Hrsg. v.: Sturmeijer P. Chichester: Wiley-Blackwell.

Allroggen, M.; Spröber, N.; Rau, T.; Fegert, J. M. (2011). *Sexuelle Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Ursachen und Folgen. Eine Expertise der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie*. Hrsg. v.: Fegert, J. M. Univ. Publikation des Universitätsklinikum Ulm. Verfügbar unter <http://www.netzwerk-gegen-sexualisierte-gewalt.at/wp-content/uploads/Sexuelle-Gewalt-unter-Kindern-und-Jugendlichen.pdf> [22.10.2019]

Almeida A.; Correia, I.; Marinho, S. (2010). Moral Disengagement, Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. *Journal of School Violence*, 9 (1), S. 23-36.

Alsaker, F. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Verlag Hans Huber.

Alsaker, F. (2012). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Hogrefe. (2. unveränderte Auflage 2017)

von Ameln, F.; Gerstmann, R.; Kramer, J. (2009). *Psychodrama*. 2. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Anderson, C. A.; Shibuya, A.; Ihori, N.; Swing, E. L.; Bushman, B. J.; Sakamoto, A.; Rothstein, H. R.; Saleem, M. (2010). Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 136 (2), S. 151-173.

Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2), S. 297-309.

Archer, J.; Lloyd, B. (2002). *Sex and Gender*. Cambridge/New York u.a.: Cambridge University Press. (2nd Edition)

Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8 (4), S. 291-322.

Archer, J.; Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (3), S. 212-230.

Archer, J. (2009). Does sexual selection explain human sex differences in aggression? *Behavioural and Brain Sciences*, 2009, 32 (3-4), S. 249-311.

Asch, S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193 (5), S. 31-35.

Bagozzi, R. P. (1992). The Self-Regulation of Attitudes, Intentions, and Behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55 (2), S. 178-204.

Baldry, A. C.; Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22 (3), S. 423-426.

Baldry, A. C.; Farrington, D. P. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10 (1), S. 17-31.

Bandura, A.; Underwood, B.; Fromson, M. E. (1975). Disinhibition of Aggression Through Diffusion of Responsibility and Dehumanization of Victims. *Journal of Research in Personality*, 9 (4), S. 253-269.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1 (4), S. 139-161.

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50 (2), S. 248-287.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.

Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (3), S. 193-209.

Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31 (2), S. 101-119.

Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement. How People Do Harm and Live With Themselves*. New York: Worth Publishers.

Barker, E. D.; Arseneault, L.; Brendgen, M.; Fontaine, N.; Maughan, B. (2008). Joint Development of Bullying and Victimization in Adolescence: Relations to Delinquency and Self-Harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47 (9), S. 1030-1038.

Baron, R.; Richardson, D. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum Press. (2nd edition)

Baughman, H. M.; Dearing, S.; Giammarco, E.; Vernon, P. A. (2012). Relationships between bullying behaviours and the Dark Triad: A study with adults. *Personality and Individual Differences*, 52 (5), S. 571-575.

Baumann, F. (2012). „Bei uns gibt es kein Mobbing!“ Welches Potential müsste ein Präventionsprogramm enthalten, um optimal gegen Mobbing im Klassenzimmer wirksam zu sein? Unv. Diss., Ludwig-Maximilians-Universität München.

Baumeister, R. F. (1997). *Evil. Inside Human Cruelty and Violence*. New York: W. H. Freeman and Company.

Baumeister, R. F.; Vohs, K. D. (2007). *Encyclopedia of Social Psychology*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications.

Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11 (1), S. 56-95.

Bentley, K. M.; Li, A. K. F. (1996). Bully and Victim Problems in Elementary Schools and Students' Beliefs about Aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11 (2), S. 153-165.

Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools. A guide to understanding and management*. Buckingham/Bristol (Pennsylvania): Open University Press.

Besag, V. E. (2006). *Understanding Girls' Friendships, Fights and Feuds. A Practical Approach to Girls' Bullying*. Maidenhead: Open University Press.

Bettencourt, B. A.; Miller, N. (1996). Gender Differences in Aggression as a Function of Provocation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 119 (3), S. 422-447.

Bi, X.; Yang, Y.; Li, H.; Wang, M.; Zhang, W.; Deater-Deckard, K. (2018). Parenting Styles and Parent-Adolescent Relationships: The Mediating Roles of Behavioral Autonomy and Parental Authority. *Frontiers in Psychology*, published 13.11.2018.

Bierhoff, H.-W. (2000). *Sozialpsychologie*. Ein Lehrbuch. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Björkqvist, K.; Lagerspetz, K.; Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behaviour*, 18 (3), S. 117-127.

Björkqvist, K. (1994). Sex Differences in Physical, Verbal, and Indirect Aggression: A review of Recent Research. *Sex Roles*, 30 (3), S. 177–188.

Bogart, L. M. et al. (2014). Peer Victimization in Fifth Grade and Health in Tenth Grade. *PEDIATRICS*, 133 (3), S. 440-447.

Bordens, K. S.; Horowitz, I. A. (2008). *Social Psychology*. Third Edition. Ohne Ort: FreeLoad Press.

Bosacki, S.; Marini, Z.; Dane, A. (2006). Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, 35 (2), S. 231-245.

Boulton, M. J.; Underwood, K. (1992). Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (1), S. 73-87.

Boulton, M. J.; Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12 (3), S. 315-329.

Boulton, J. B.; Bucci, E.; Hawker, D. D. (1999). Boulton, M. J., Bucci, E.; Hawker, D. D. S. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40 (4), S. 277-284.

Boulton, M. J.; Trueman, M.; Flemington, I. (2002). Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28 (4), S. 353-370.

Bradlow, J.; Bartram, F.; Guasp, A., Jadvá, V. (2017). *School Report*. The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017. London: Stonewall. Verfügbar unter https://www.stonewall.org.uk/system/files/the_school_report_2017.pdf [25.11.2019]

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Experiments by Nature and Design. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Brown, B. B.; Clasen, D. R.; Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22 (4), S. 521-530.

Brown, W. M.; Hazraty, S.; Palasinski, M. (2019). Examining the Dark Tetrad and Its Links to Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22 (8), S. 552-557.

Bründels, H.; Michels, I. (2012). „Gucken Sie sich mal im Spiegel an!“ Lehrkräfte als Ziel von Schüleraggressionen. In: *Schüler. Wissen für Lehrer. Gewalt*. (S. 58-59). Seelze: Friedrich Verlag.

Brunstein-Klomek, A.; Sourander, A.; Gould, M. (2010). The Association of Suicide and Bullying in Childhood to Young Adulthood: A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55 (5), S. 282-288.

Bruyn de, E. H.; Cillessen, A. H. N.; Wissink, I. B. (2009). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30 (4), S. 543-566.

Buckels, E. E.; Jones, D. N.; Paulhus, D. L. (2013). Behavioral Confirmation of Everyday Sadism. *Psychological Science*, 24 (11), S. 2201-2209.

Bukowski, W. M.; Sippola, L. K.; Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during adolescence. *Developmental Psychology*, 36 (2), S. 147-154.

Burns, S.; Maycock, B.; Cross, D.; Brown, G. (2009). The Power of Peers: Why Some Students Bully Others to Conform. *Qualitative Health Research*, 18 (12), S. 1704-17016.

Burton, K. A.; Florell, D.; Gore, J. S. (2013). Differences in Proactive and Reactive Aggression in Traditional Bullies and Cyberbullies. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22 (3), S. 316-328.

Busching, R.; Krahe, B. (2015). The Girls Set the Tone: Gendered Classroom Norms and the Development of Aggression in Adolescence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41 (5), S. 659-676.

Camodeca, M.; Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), S. 186-197.

Caravita, S. C. S.; Blasio di, P.; Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, 18 (1), S. 140-163.

Card, N. A.; Stucky, B. D.; Sawalani, G. M.; LITTE, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79 (5), S. 1185-1229.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention) (o.J.). Preventing Bullying. Verfügbar unter <https://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/bullyingresearch/fastfact.html> [19.10.2019].

Chabrol, H.; Melioli, T.; van Leeuwen, N.; Rodgers, R.; Goutaudier, N. (2015). The Dark Tetrad: Identifying personality profiles in high-school students. *Personality and Individual Differences*, 83, S. 97-101.

Chamberlain, T.; George, N.; Golden, S.; Walker, F.; Benton, T. (2010). *TellUs4 National Report*. Research Report DCSF-RR218. National Foundation for Educational Research. London: DCSF (Department for Children, Schools and Families). (Publikation nicht mehr öffentlich zugänglich, aber auf Anfrage bei National Foundation for Educational Research, UK, erhältlich.)

Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40 (5), S. 691-702.

Chavanne, V. et al. (2018). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule*. Hrsg. v. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS), Wien. Verfügbar unter: http://www.oezeeps.at/wp-content/uploads/2019/02/Handreichung_Mobbing_ONLINE.pdf [20.10.2019].

Christie, R. (1970). Why Machiavelli? In: *Studies in Machiavellianism* (S. 1-9). Hrsg. v.: Christie, R.; Geis, F. L. New York, San Francisco, London: Academic Press.

Geis, F. L.; Levy, M. (1970). The Eye of the Beholder. In: *Studies in Machiavellianism* (S. 210-235). Hrsg. v.: Christie, R.; Geis, F. L. New York, San Francisco, London: Academic Press.

Cialdini, R. B.; Reno, R. R.; Kallgren, C. A. (1990). A Focus Theory of Normative Conduct: Recycling the Concept of Norms to Reduce Littering in Public Places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (6), S. 1015-1026.

Cillessen, A. H. N.; Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29 (6), S. 935-959.

Cohen, J.; McCabe, E. M.; Michelli, N. M.; Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111 (1), S: 180-213.

Cook, C. R.; Williams, K. R.; Guerra, N. G.; Kim, T. E.; Sadek, S. (2010a). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), S. 65-83.

Cook, C. R. et al. (2010b). Variability in the prevalence of bullying and victimization. A cross-national and methodological analysis. In: *Handbook of Bullying in Schools* (S. 347-362). Hrsg. v.: Jimerson, S. R.; Swearer, S. M., Espelage, D. L. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Coolidge, F. L.; DenBoer, J. W.; Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36 (7), S. 1559-1569.

Correia, I.; Dalbert, C. (2008). School Bullying. Belief in a Personal Just World of Bullies, Victims, and Defenders. *European Psychologist*, 13 (4), S. 248-254.

Cowie, H.; Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead & New York: Open University Press.

Craig, W. M.; Pepler, D. J. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2), S. 41-59.

Craig, W. M.; Pepler, D. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21 (1) S. 22-36.

Craig, W. M.; Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In: *Young people's health in context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (S. 133-144). Hrsg. v.: Currie, C. et al. (Health Policy for Children and Adolescents ; No. 4) Verfügbar unter http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1 [25.10.2019].

Craig, W. M.; Harel-Fisch, Y.; Fogel-Grinvald, H.; Dostaler, S. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54 (S2), S. 216-224.

Crick, N. R.; Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66 (3), S. 710-722.

Crick, N. R.; Casas, J. F.; Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33 (4), S. 579-588.

Crocetti, E.; Moscatelli, S.; van der Graaff, J.; Rubini, M.; Meeus, W.; Branje, S. (2016). The Interplay of Self-Certainty and Prosocial Development in the Transition from Late Adolescence to Emerging Adulthood. *European Journal of Personality*, 30 (6), S. 594-607.

Currie, C. et al. (2008). *Inequalities in Young People's Health. Health Behaviour in School-Aged Children International Report From the 2005/2006 Survey*. Edinburgh: CAHRU. Verfügbar unter http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf?ua=1 [25.10.2019].

Currie, C. et al. (2010). *Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study Protocol: Background, Methodology and mandatory Items for the 2009/10 Survey*. Edinburgh: CAHRU & Wien: LBIHPR. Verfügbar unter https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/hbsc_external_study_protocol_2009-10.pdf [19.10.2019].

Darley, J. M.; Latané, B. (1968). Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8 (4), S. 377-383.

Deutsch, M.; Gerard, H. B. (1955). A Study of Normative and Informational Social Influences Upon Individual Judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51 (3), S. 629-636.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64 (1), S. 135-168.

Dijkstra, J. K.; Lindenberg, S.; Veenstra, R. (2008). Beyond the Class Norm: Bullying Behavior of Popular Adolescents and its Relation to Peer Acceptance and Rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (8), S. 1289-1299.

Dittrick, C. J.; Beran, T. N.; Mishna, F.; Hetherington, R.; Shariff, S. (2013). Do Children Who Bully Their Peers Also Play Violent Video Games? A Canadian National Study. *Journal of School Violence*, 12 (4), S. 297-318.

Dodge, K. A.; Coie, J. D. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), S. 1146-1158.

Döring, N.; Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- & Humanwissenschaften*. Berlin Heidelberg: Springer.

Duckworth, A. L.; Taxer, J. L.; Eskreis-Winkler, L.; Galla, B. M.; Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 70 (1), S. 373-399.

Due, P. et al. (2009). Socioeconomic Inequality in Exposure to Bullying During Adolescence: A Comparative, Cross-Sectional, Multilevel Study in 35 Countries. *American Journal of Public Health*, 99 (5), S. 907- 914.

Dvash, J.; Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of Mind and Empathy as Multidimensional Constructs. *Topics in Language Disorders*, 34 (4), S. 282-295.

Eagly, A. H.; Steffen, V. J. (1986). Gender and Aggressive Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature. *Psychological Bulletin*, 100 (3), S. 309-330.

Eagly, A. H.; Wood, W. (1991). Explaining Sex Differences in Social Behavior: A Meta-Analytic Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17 (3), S. 306-215.

Egorova, M. S.; Adamovich, T. V. (2018). Dark Triad as a Predictor of Bullying in High School Students. *Future Academy*, Volume XLIX – ICPE 2018, No. 26, S. 222-228. (International Conference on Psychology and Education ICPE 2018, Paper)

Elgar, F. J.; Craig, W.; Boyce, W.; Morgan, A.; Vella-Zarb, R. (2009). Income Inequality and School Bullying: Multilevel Study of Adolescents in 37 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 45 (4), S. 351-359.

Elgar, F. J. et al. (2019). Association of Early-Life Exposure to Income Inequality With Bullying in Adolescence in 40 Countries. *JAMA Pediatrics*, 173 (7), e191181.

Eslea, M.; Smith, P. K. (2008). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40 (2), S. 203-218.

Espelage, D. L.; Bosworth, K.; Simon, T. R. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78 (3), S. 326-333.

Espelage, D. L.; Asidao, C. S. (2001a). Conversations with Middle School Students About Bullying and Victimization. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), S. 49-62.

Espelage, D. L.; Bosworth, K.; Simon, T. R. (2001b). Short-Term Stability and Prospective Correlates of Bullying in Middle-School Students: An Examination of Potential Demographic, Psychosocial, and Environmental Influences. *Violence and Victims*, 16 (4), S. 411-426.

Espelage, D. L.; Mebane, S. E.; Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In: *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (S. 37-61). Hrsg. v.: Espelage, D. L.; Swearer, S. M. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

EU Kids Online Study (2010). Questionnaire. Verfügbar unter <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/toolkit/Self-completion-child-11-16.pdf> [19.10.2019].

Farrell, A. D.; Henry, D. B.; Mays, S. A.; Schoeny, M. E. (2011). Parents as Moderators of the Impact of School Norms and Peer Influences on Aggression in Middle School Students. *Child Development*, 82 (1), S. 146-161.

Fedewa, A. L.; Ahn, S. (2011). The Effects of Bullying and Peer Victimization on Sexual-Minority and Heterosexual Youths: A Quantitative Meta-Analysis of the Literature. *Journal of GLBT Family Studies*, 7 (4), S. 398-418.

Felder-Puig, R.; Teutsch, F.; Ramelow, D.; Maier, G. (2019). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018*. Hrsg. v.: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK). Wien: Hausdruckerei des Ministeriums.

https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/8/2/CH4154/CMS1562043067885/2018_hbsc-bericht_mit_alternativtexten_final.pdf [11.12.2019].

Feldman, D. C., (1984). The Development and Enforcement of Group Norms. *Academy of Management Review*, 9 (1), S. 47-53.

Felson, R. B.; Staff, J. (2006). Explaining the Academic Performance-Delinquency Relationship. *Criminology*, 44 (2), S. 299-320.

Ferguson, C. J.; Olson, C. K.; Kutner, L. A.; Warner, D. E. (2010). Violent Video Games, Catharsis Seeking, Bullying, and Delinquency. *Crime & Delinquency*, 60 (5), S. 764-784.

Fischer, P.; Krueger, J. I.; Greitemeyer, T.; Vogrincic, C.; Kastenmüller, A.; Frey, D.; Kainbacher, M. et al. (2011). The Bystander-Effect: A Meta-Analytic Review on Bystander Intervention in Dangerous and Non-Dangerous Emergencies. *Psychological Bulletin*, 137 (4), S. 517-537.

Fischer, P.; Asal, K.; Krueger, J. (2013). *Sozialpsychologie für Bachelor*. Lesen, Hören. Lernen im Web. Berlin Heidelberg: Springer.

Fishbein, M.; Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behaviour*. The Reasoned Action Approach. New York & Hove: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Fluck, J. (2014). Why Do Students Bully? An Analysis of Motives Behind Violence in Schools. *Youth & Society*, 49 (5), S. 567-587.

Fluke, S. M. (2016). *Standing Up or Standing By: Examining the Bystander Effect in School Bullying*. Univ. Diss., Univ. Nebraska-Lincoln.

Forero, R.; McLellan, L.; Rissel, C.; Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319 (7206), S. 344-348.

Freeman, N. K.; Brown, M. H. (2004). Reconceptualizing Rough and Tumble Play: Ban the Banning. In: *Social Contexts of Early Education, and Reconceptualizing Play (II)* (S. 219-234). Hrsg. v.: Reifel, S.; Brown, M. H. Langford: Elsevier.

Gaffney, H.; Ttofi, M. M.; Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, S. 111-133.

Garandeau, C. F.; Poskiparta, E.; Salmivalli, C. (2014). Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of Two Approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42 (6), S. 981-991.

Gavac, S.; Murrar, S.; Brauer, M. (2015). Group Perception and Social Norms. In: *Social Psychology: How Other People Influence Our Thoughts and Actions* (S. 333-359). Hrsg. v.: Summers, R. W. Santa Barbara: ABC-CLIO Greenwood.

Gebauer, K. (2009). *Mobbing in der Schule*. Düsseldorf & Zürich: Beltz.

van Geel, M.; Goemans, A.; Toprak, F.; Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, 106, 231–235.

Georgiou, S. N.; Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16 (2), S. 165-179.

Gerrig, R. J.; Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. 18. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2007). Cyber-Mobbing in Schulen. Online-Befragung 2007 für GEW Hauptvorstand / Max-Traeger-Stiftung. Verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24707&token=6b0c7c05b8ab7374b8201072beb2c48830d2b1fb&sdownload=&n=REPORT_CM2007.pdf [19.10.2019].

Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behaviour*, 32 (6), S. 528-539.

Gini, G.; Albiero, P.; Benelli, B.; Altoè, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior*, 33 (5), S. 467-476.

Gini, G.; Albiero, P.; Benelli, B.; Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31 (1), S. 93-105.

Gini, G.; Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 132 (4), S. 720-729.

Gini, G.; Pozzoli, T.; Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40 (1), S. 56-68.

Gradinger, P.; Strohmeier, D.; Spiel, C. (2012). Motives for Bullying Others in Cyberspace. A Study on Bullies and Bully-Victims in Austria. In: *Cyberbullying in the Global Playground* (S. 263-284). Hrsg. v.: Li, Q.; Cross, D.; Smith, P. K. Chichester: Wiley-Blackwell.

Haddock, G.; Maio, G. (2014). Einstellungen. In: *Sozialpsychologie* (197-229). Hrsg. v.: Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. Berlin Heidelberg: Springer.

Haller, B. et al. (2018). *Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing*. Hrsg. v.: BMBWF. Wien.

Hanish, L. D.; Guerra, N. (2004). Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (1), S. 17-38.

Hatzenbuehler, M. L.; Schwab-Reese, L.; Ranapurwala, S. I.; Hertz, M. F.; Ramirez, M. R. (2015). Associations Between Antibullying Policies and Bullying in 25 States. *JAMA Pediatrics*, 169 (10), e152411.

Hawkins, L. D.; Pepler, D. J.; Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10 (4), S. 512-527.

Hayer, T; Scheithauer, H.; Petermann, F. (2005). Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer!? In: *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 237-255). Hrsg. v.: Ittel, A.; v. Salisch, M. Stuttgart: Kohlhammer.

Henry, D.; Guerra, N.; Huesmann, R.; Tolan, P.; VanAcker, R.; Eron, L. (2000). Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), S. 59-81.

Hewstone, M.; Martin, R. (2014). Sozialer Einfluss. In: *Sozialpsychologie* (269-313). Hrsg. v.: Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. Berlin Heidelberg: Springer.

Hodges, E. V. E.; Malone, M. J.; Perry, D. G. (1997). Individual Risk and Social Risk as Interacting Determinants of Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, 33 (6), S. 1032-1039.

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), S. 677-685.

Holt, M. K.; Espelage, D. L. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (8), S. 984-994.

Houghton, S. J.; Nathan, E.; Taylor, M. (2012). To Bully or Not to Bully, That Is Not the Question. *Journal of Adolescent Research*, 27 (4), S. 498-522.

Huesmann, L. R.; Guerra, N. G. (1997). Children's Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (2), S. 408-419.

Humphreys, A. P.; Smith, P. K. (1987). Rough and Tumble, Friendship, and Dominance in Schoolchildren: Evidence for Continuity and Change with Age. *Child Development*, 58 (1), S. 201-212.

Huttunen, A.; Salmivalli, C.; Lagerspetz, K. M. J. (1996). Friendship Networks and Bullying in Schools. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794 (1), S. 355-359.

Hymel, S.; Rocke-Henderson, N.; Bonanno, R. A. (2005). Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, S. 1-11.

Hymel, S.; Schonert-Reichl, K. A.; Bonnan, R. A.; Vaillancourt, T.; Rocke-Henderson, N. (2010). Bullying and Morality. Understanding How Good Kids Can Behave Badly. In: *Handbook of Bullying in Schools* (S. 101-118). Hrsg. v.: Jimerson, S. R.; Swearer, S. M., Espelage, D. L. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Hymel, S.; Bonanno, R. A. (2014). Moral Disengagement Processes in Bullying. *Theory Into Practice*, 53 (4), S. 278-285.

Inheteven, K. (2008). Macht. In: *Handbuch Soziologie* (253-272). Hrsg. v.: Baur, N.; Korte, H.; Löw, M.; Schroer, M. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer.

Jäger, R. (2012). Mobbing von Lehrkräften. Bericht über eine Onlinebefragung von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Reinhold_Jaeger/publication/277311433_Mobbing_von_Lehrkraefte_n_Bericht_uber_eine_Onlinebefragung_von_Lehrkraefte_n_im_deutschsprachigen_Raum_im/links/55671e4b08aec2268300f541/Mobbing-von-Lehrkraefte-n-Bericht-ueber-eine-Onlinebefragung-von-Lehrkraefte-n-im-deutschsprachigen-Raum-im.pdf [19.10.2019].

James, S.; Kavanagh, P. S.; Jonason, P. K.; Chonody, J. M.; Scrutton, H. E. (2014). The Dark Triad, schadenfreude, and sensational interests: Dark personalities, dark emotions, and dark behaviors. *Personality and Individual Differences*, 68, S. 211-216.

Jannan, M. (2015). *Das Anti-Mobbing-Buch*. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim & Basel: Beltz.

Janssen, I.; Craig, W. M.; Boyce, W. F.; Pickett, W. (2004). Associations Between Overweight and Obesity With Bullying Behaviors in School-Aged Children. *PEDIATRICS*, 113 (5), S. 1187-1194.

Jenkins, L. N.; Tennant, J. E.; Demaray, M. K. (2018). Executive functioning and bullying participant roles: Differences for boys and girls. *Journal of School Violence*, 17 (4), 521-537.

Jiménez-Barbero, J. A.; Ruiz-Hernández, J. A.; Llor-Zaragoza, L.; Pérez-García, M.; Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, S. 165-175.

Jolliffe, D.; Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behaviour*, 32 (6), S. 540-550.

Juvonen, J.; Graham, S.; Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112 (6), S. 1231-1237.

Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S.; Marttunen, M. (2009). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19 (1), S. 45-55.

Karevold, E.; Coplan, R.; Stoolmiller, M.; Mathiesen, K. S. (2011). A longitudinal study of the links between temperamental shyness, activity, and trajectories of internalising problems from infancy to middle childhood. *Australian Journal of Psychology*, 63 (1), S. 36-43.

Kärnä, A.; Voeten, M.; Poskiparta, E. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56 (3), S. 261-282.

Kärnä, A.; Voeten, M.; Little, T. D.; Poskiparta, E. ; Kaljonen A.; Salmivalli C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 82 (1), S. 311-330.

Kessler, T.; Fritsche, I. (2018). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer.

Khurana, A.; Bleakley, A.; Ellithorpe, M. E.; Hennessy, M.; Jamieson, P. E.; Weitz, I. (2019). Media violence exposure and aggression in adolescents: A risk and resilience perspective. *Aggressive Behavior*, 45 (1), S. 70-81.

Kindler, W.; Pötter, L. (2015). *Mobbing gegen Lehrer. Tipps und Strategien zur Selbsthilfe und Prävention*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Kljakovic, M.; Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, S. 134-145.

Knight, G. P; Guthrie, I. K.; Page, M. C.; Fabesa, R. A. (2002). Emotional Arousal and Gender Differences in Aggression: A Meta-Analysis. *Aggressive Behaviour*, 28 (5), S. 366-393.

Kochenderfer, B. J.; Ladd, G. W. (1996). Peer Victimization: Manifestations and Relations to School Adjustment in Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34 (3), S. 267-283.

Kochenderfer, B. J.; Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9 (1), S. 59-73.

Kolodej, C. (2018). *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und in der Schule*. Wien: Facultas.

Krahé, B. (2014). Aggression. In: *Sozialpsychologie* (315-356). Hrsg. v.: Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. Berlin Heidelberg: Springer.

Krumm, V. (1999). *Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann. Erste Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz*. In: *Schweizer Schule. Machtmissbrauch von Lehrern ; Selbständigkeit in der Schule*. Band 86, Heft 12.

Kuryluk, A. D.; Audley, S. R. (2011). The Role of Respect in the Relation of Aggression to Popularity. *Social Development*, 20 (4), S. 703-717.

La Freniere, P.; Charlesworth, W. R. (1983). Dominance, attention, and affiliation in a preschool group: a nine-month longitudinal study. *Ethology and Sociobiology*, 4 (2), S. 55-67.

Låftman, S. B.; Östberg, V.; Modin, B. (2016). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (1), S. 153-164.

Lagerspetz, K. M. J.; Björkqvist, K.; Berts, M.; King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23 (1), S. 45-52.

Lagerspetz, K. M. J.; Björkqvist, K.; Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behaviour*, 14 (6), S. 403-414.

Lee, E.; Kim, M. (2004). Exposure to Media Violence and Bullying at School: Mediating Influences of Anger and Contact with Delinquent Friends. *Psychological Reports*, 95 (2), S. 659-672.

Lereya, S. T.; Samara, M.; Wole, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37 (12), S. 1091-1108.

Levine, M.; Manning, R. (2014). Prosoziales Verhalten. In: *Sozialpsychologie* (357-400). Hrsg. v.: Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. Berlin Heidelberg: Springer

Leymann, H. (1993). *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Hamburg: Rowohlt. (Neuausgabe März 2002)

Limber, S. P.; Olweus, D.; Wang, W.; Masiello, M.; Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3-11. *Journal of School Psychology*, 69, S. 56-72.

Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A.; Ólafsson, K. (2011). *EU kids online: final report*. London: London School of Economics & Political Science. Verfügbar unter [http://eprints.lse.ac.uk/39351/1/EU kids online final report %5BLSERO%5D.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/39351/1/EU_kids_online_final_report_%5BLSERO%5D.pdf) [19.10.2019].

Llorent, V. J.; Ortega-Ruiz, R.; Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group? *Frontiers in Psychology*, published 18.10.2016.

Maguin, E.; Loeber, R. (1996). Academic Performance and Delinquency. In: *Crime and Justice. A Review of Research. Volume 20* (S. 145-264). Hrsg. v.: Tonry, M. Chicago: University of Chicago Press.

Mann, C. J. (2003). Observational research methods. Research design II: cohort, cross sectional, and case-control studies. *Emergency Medicine Journal*, 20 (1), S. 54-60.

Marsh, H. W.; Parada, R. H.; Yeung, A. S.; Healey, J. (2001). Aggressive School Troublemakers and Victims: A Longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), S. 411-419.

McConville, D. W.; Cornell, D. G. (2003). Aggressive Attitudes Predict Aggressive Behavior in Middle School Students. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 11 (3), S. 179-187.

McKenny, K. S.; Pepler, D.; Craig, W.; Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (4-2), S. 239-264.

McMaster, L.; Connolly, J.; Pepler, D.; Craig, W. M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Development and Psychopathology*, 14, S. 91-105.

Medeiros, W.; Torro-Alves, N.; Malloy-Diniz, L. F.; Minervino, C. M. (2016). Executive Functions in Children Who Experience Bullying Situations. *Frontiers in Psychology*, published 26.8.2016.

Melzer, W.; Schubarth, W.; Ehninger, F. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Menesini, E.; Sanchez, V.; Fonzi, A.; Ortega, R.; Costabile, A.; Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29 (6), S. 515-530.

Meter, D. J.; Card, N. A. (2015). Effects of Defending: The Longitudinal Relations Among Peer-perceived Defending of Victimized Peers, Victimization, and Liking. *Social Development*, 24 (4), S. 734-747.

Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (4), S. 371-378.

Molcho, M. (2012). Being Bullied and Bullying Others. In: *Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 6* (S. 191-201). Hrsg. v.: Currie, C. et al. Verfügbar unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf [08.10.2019].

Müller, A. (2013). Verhör in der Schule endet beim Kinderarzt. *Stuttgarter Zeitung*, Artikel vom 26.2.2013. Verfügbar unter <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.anti-mobbing-methode-mit-folgen-verhoer-in-der-schule-endet-beim-kinderarzt.b443b89c-8e0c-41f8-8530-e996f7d9a765.html> [07.12.2019].

Mulvey, K. L.; Boswell, C.; Zheng, J. (2017). Causes and Consequences of Social Exclusion and Peer Rejection Among Children and Adolescents. *Report on Emotional and Behavioural Disorders in Youth*, 17 (3), S. 71-75.

Myschker, N. (2009). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer. (6. Auflage)

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM) (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Hrsg. v.: Rivara, F.; le Menestrel, S. Washington, DC: The National Academies Press. Verfügbar unter: <https://www.nap.edu/catalog/23482/preventing-bullying-through-science-policy-and-practice> [04.12.2019].

Nansel, T. R. et al. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA*, 285 (16), 2094-2100.

NEPS Working Papers (2012). Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen: Eine Expertise für das Nationale Bildungspanel für Deutschland (NEPS, National Educational Panel Study). NEPS Working Paper No. 7. Verfügbar unter https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_VII.pdf [28.11.2019].

Nesdale, D.; Durkin, K.; Maass, A.; Kiesner, J.; Griffiths, J. A. (2008). Effects of Group Norms on Children's Intentions to Bully. *Social Development*, 17 (4), S. 889-907.

Neubäumer, R.; Hewel, B. (2017). Die Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung der Bundesrepublik Deutschland. In: *Volkswirtschaftslehre. Grundlagen der Volkswirtschaftslehre und Volkswirtschaftspolitik* (S. 173-208). Hrsg. v.: Neubäumer, R.; Hewel, B.; Lenk, T. Wiesbaden: Springer Gabler.

Nickerson, A. B.; Aloe, A. M.; Werth, J. M. (2015). The Relation of Empathy and Defending in Bullying: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Review*, 44 (4), S. 372-390.

Nimmervoll, L. (23.03.2015). *OECD: Österreich hat höchste Mobbingrate in Schulen*, in: Der Standard. Verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/2000013298817/oecd-oesterreich-mit-hoechster-mobbingrate-in-schulen> [08.10.2019].

van Noorden, T. H. J.; Cillessen, A. H. N.; Bukowski, W. M. (2014). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (3).

Obermann, M.-L. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*, 10 (3), S. 239-257.

Oberwimmer, K.; Vogtenhuber S.; Lassnig, L.; Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Graz: Leykam. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v3_final.pdf [12.12.2019].

OECD (2015a). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. Verfügbar unter https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page1 [08.10.2019].

OECD (2015b). Student Common Part Questionnaire – English. Fragebogen zur PISA-Studie 2015. Verfügbar unter https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/questionnaires/Student_Q_CommonPart_English.html#schemaxp [11.12.2019].

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [26.10.2019].

OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means For Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/acd78851-en.pdf?expires=1576078738&id=id&accname=quest&checksum=1D641DB67B08C9A8CF0C5074A9C1E00E> [11.12.2019].

OECD (2019b). Annex B1, Chapter 2, Bullying. Anhang zu: *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means For Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1787/888934030876> [11.12.2019].

Olafsen, R. N.; Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behaviour*, 26 (1), S. 57-65.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford & Cambridge: Blackwell.

Olweus, D. (1996). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/247979482_The_Olweus_BullyVictim_Questionnaire/links/5c504236a6fdccd6b5d1b294/The-Olweus-Bully-Victim-Questionnaire.pdf?_sg%5B0%5D=mn00Hk6AvGYBkCbNwf3KNEYbfnAmjVa-E6oXN7LSaYr48vBBHiwJS-NexjrbEdneBjxR01zCAqdDG64hUc3Gw.MAnIzSnoap4QqK44JlMrirZOFR-tW2ZoDRILQNVUwPfhY2kzqpckCQ7jRJIAXiDFvjBvci5p3hWjnjXRH-CNyA&_sg%5B1%5D=Ny157_THbifauHxa5wYN9Jnw605Aach1j6V3ek-Z31KXip9V_LK87YIbT7QkJ8h3btMPFkgA4OPXgsACVL1FchZFrNPh_IMU-9_JGMoxJWJO.MAnIzSnoap4QqK44JlMrirZOFR-tW2ZoDRILQNVUwPfhY2kzqpckCQ7jRJIAXiDFvjBvci5p3hWjnjXRH-CNyA&_iepl= [20.10.2019].

Olweus, D. (1999a). Sweden. In: *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (S. 7-27). Hrsg. v.: Smith, P. K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.; Slee, P. London & New York: Routledge.

Olweus, D. (1999b). Norway. In: *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (S. 28-48). Hrsg. v.: Smith, P. K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.; Slee, P. London & New York: Routledge.

Olweus, D. (2001). Peer Harasment. A Critical Analysis and Some Important Issues. In: *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized* (S. 3-20). Hrsg. v.: Juvonen, J.; Graham, S. New York/London: The Guildford Press.

Olweus, D. (2009). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 247-266). Hrsg. v.: Henschel, A.; Krüger, R.; Schmitt, C.; Stange, W. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Olweus, D.; Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program. Implementation and Evaluation over Two Decades. In: *Handbook of Bullying in Schools* (S. 377-401). Hrsg. v.: Jimerson, S. R.; Swearer, S. M., Espelage, D. L. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

O'Moore, A. M.; Kirkham, C.; Smith, P. K. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *The Irish Journal of Psychology*, 18 (2), S. 141–169.

Österman, K.; Björkqvist, K.; Lagerspetz, K. M. J.; Kaukiainen, A.; Landau, S. F.; Frączek, A.; Caprara, G. V. (1998). Cross-cultural Evidence of Female Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 24 (1), S. 1-8.

Özdemir, M.; Stattin, H. (2011). Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), S. 97-102.

Padgett, S.; Notar, C. E. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1 (2), S. 33-41.

Parada, R. H.; Marsh, H.; Craven, R. G.; Papworth, B. (2005). Bullying in Schools: What Can We Glean from Self-concept Theory? Australian Association for Research in Education AARE 2005 Conference, Parramatta. Conference Paper.

Parkhurst, J. T.; Hopmeyer, A. (1998). Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status. *The Journal of Early Adolescence*, 18 (2), S. 125-144.

Paulhus, D.; Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36 (6), S. 556-563.

Peets, K.; Pöyhönen, V.; Juvonen, J.; Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51 (7), S. 913-920.

Pellegrini, A. D. (1993). Boys' rough-and-tumble play, social competence and group composition. *British Journal of Developmental Psychology*, 11 (3), S. 237-248.

Pellegrini, A. D. (1998a). Bullies and Victims in School: A Review and Call for Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (2), S. 165-176.

Pellegrini, A. D.; Smith, P. K. (1998b). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69 (3), S. 577-598.

Pellegrini, A. D.; Bartini, M.; Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims, and Aggressive Victims: Factors Relating to Group Affiliation and Victimization in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), S. 216-224.

Pellegrini, A. D.; Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation during the Transition from Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37 (3), S. 699-725.

Pellegrini, A. D.; Long, J. D. (2002a). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (2), S. 259-280.

Pellegrini, A. D. (2002b). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition of Middle School. *Educational Psychologist*, 37 (3), S. 151-163.

Pellis, S. M.; Pellis, V. C. (2007). Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (2), S. 95-98.

Pendry, L. (2014). Soziale Kognition. In: *Sozialpsychologie* (107-140). Hrsg. v.: Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. Berlin Heidelberg: Springer.

Pepler, D. J. et al. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behaviour*, 32 (4), S. 376-384.

Perkins, H. W.; Craig, D. W.; Perkins, J. M. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14 (5), S.703-722.

Pfetsch, J.; Schultze-Krumbholz, A.; Füllgraf, F. (2018). Does the Information about Classroom Norms Change the Individual Injunctive Norms about Cyberbullying? – A Minimal Intervention Study. *International Journal of Developmental Science*, 12 (3-4), S. 147-157.

Pikas, A. (1989). A Pure Concept of Mobbing Gives the Best Results for Treatment. *School Psychology International*, 10 (2), S. 95–104.

Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature*. Why Violence has Declined. London: Penguin Books.

Pinquart, M. (2017). Systematic Review: Bullying Involvement of Children With and Without Chronic Physical Illness and/or Physical/Sensory Disability – a Meta-Analytic Comparison With Healthy/Nondisabled Peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42 (3), S. 245-259.

van der Ploeg, R. ; Kretschmer, T.; Salmivalli, C. Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, S. 1-10.

Polanin, J. R.; Espelage, D. L.; Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41 (1), S. 57-65.

Pöyhönen, V.; Juvonen, J.; Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying?: The Interplay Between Personal and Social Factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56 (2), S. 143-163.

Pozzoli, T.; Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (6), S. 815-827.

Pozzoli, T.; Gini, G.; Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development*, 83 (6), S. 1917-1931.

Prinstein, M. J.; Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and Functions of Adolescent Peer Aggression Associated With High Levels of Peer Status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (3), S. 310-342.

Raab-Steiner, E.; Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas. (UTB 8607)

Ramelow, D. et al. (2011). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2010*. Hrsg. v. Bundesministerium für Gesundheit, Sektion III, Wien. Verfügbar unter https://www.kinderjugendgesundheit.at/files/cto_layout/downloads/stellungnahmen/hbhc_schuelerbericht2010_barrierefrei1.pdf [19.10.2019].

Reinhold, G.; Lamnek, S.; Recker, H. (2000). *Soziologie-Lexikon*. Hrsg. v.: Reinhold, G. München & Wien: R. Oldenbourg Verlag.

Reijntjes, A.; Kamphuis, J. H.; Prinzie, P.; Boelen, P. A.; van der Schoot, M.; Telch, M. J. (2011). Prospective Linkages Between Peer Victimization and Externalizing Problems in Children: A Meta-Analysis. *Aggressive Behavior*, 37 (3), S. 215-222.

Rigby, K.; Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes toward Victims. *The Journal of Social Psychology*, 131 (5), S. 615-627.

Rigby, K. (1994). Psychosocial Functioning in Families of Australian Adolescent Schoolchildren Involved in Bully/Victim Problems. *Journal of Family Therapy*, 16 (2), S. 173-187.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Revised and updated. Camberwell: ACER Press.

Rivers, I.; Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359-368.

Robinson, G.; Maines B. (2008). *Bullying. A Complete Guide to The Support Group Method*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage.

Robinson, J. P.; Espelage, D. L.; Rivers, I. (2013). Developmental Trends in Peer Victimization and Emotional Distress in LGB and Heterosexual Youth. *Pediatrics*, 131 (3), S. 423-430.

Rodkin, P. C.; Farmer, T. W.; Pearl, R.; Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36 (1), S. 14-24.

Röhrle, B.; Christianse, H. (2009). Psychische Gesundheit – Essstörungen, internalisierende, externalisierende Verhaltens- und Lernstörungen. In: *Kindergesundheit stärken. Vorschläge zur Optimierung von Prävention und Versorgung* (S. 186-200). Hrsg. v.: Bitzer, E. V.; Walter, U.; Lingner, H.; Schwartz, F.-W. Berlin Heidelberg: Springer.

Roland, E.; Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27 (6), S. 446-462.

Romera, E. M.; Bravo, A.; Ortega-Ruiz, R.; Veenstra, R. (2019). Differences in perceived popularity and social preferences between bullying roles and class norms. *PLoS ONE*, 14 (10), e0223499.

Rose, A. J.; Swenson, L. P.; Waller, E. M. (2004). Overt and Relational Aggression and Perceived Popularity: Developmental Differences in Concurrent and Prospective Relations. *Developmental Psychology*, 40 (3), S. 378-387.

Saarento, S.; Kärnä, A.; Hodges, E. V. E.; Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51 (3), S. 421-434.

Saarento, S.; Boulton, A. J.; Salmivalli, C. (2014). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (1), S. 61-76.

Saarento, S.; Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9 (4), S. 201-205.

Sainio, M.; Veenstra, R.; Huising, G.; Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioural Development*, 35 (2), S. 1-8.

Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K.; Kaukiainen, A. (1996a). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), S. 1-15.

Salmivalli, C.; Karhunen, J.; Lagerspetz, K. M. J. (1996b). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22 (2), S. 99–109.

Salmivalli, C.; Huttunen, A.; Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38 (4), S. 305-312.

Salmivalli, C.; Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioural Development*, 28 (3), S. 246-258.

Salmivalli, C.; Kärnä, A.; Poskiparta, E. (2010a). Development, Evaluation, and Diffusion of a National Anti-Bullying Program, KiVa. In: *Handbook of Youth Prevention Science* (S. 238-252). Hrsg. v.: Doll, B.; Pfohl, W.; Yoon, J. New York & London: Routledge.

Salmivalli, C.; Kärnä, A.; Poskiparta, E. (2010b). From Peer Putdowns to Peer Support. In: *Handbook of Bullying in Schools* (S. 441-454). Hrsg. v.: Jimerson, S. R.; Swearer, S. M., Espelage, D. L. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Salmivalli, C.; Voeten, M.; Poskiparta, E. (2011a). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 40 (5), S. 668-676.

Salmivalli, C.; Kärnä, A.; Poskiparta, E. (2011b). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5), S. 405-411.

Salmivalli, C.; Poskiparta, E.; Ahtola, A.; Haatja, A. (2013). The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland. *European Psychologist*, 18 (2), S. 79-88.

Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory into Practice*, 53 (4), S. 286-292.

Sandstrom, M.; Makover, H.; Bartini, M. (2013). Social context of bullying: Do misperceptions of group norms influence children's responses to witnessed episodes? *Social Influence*, 8 (2-3), S. 196-215.

Schäfer, M.; Smith, P. K. (1996). Teachers' perceptions of playfighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 38 (2), S. 173-181.

Schäfer, M.; Korn S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des "Participant Role"-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), S. 19-29.

Schäfer, M. (2007). Entwicklungsbesonderheiten aggressiven Verhaltens. In: *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 359-370). Hrsg. v.: Hasselhorn, M.; Schneider, W. Göttingen: Hogrefe. (Band 7 der Reihe "Handbuch der Psychologie")

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

Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. (2003b). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte* (Bd. 8 der Reihe Klinische Kinderpsychologie). Hrsg. v.: Petermann, F. Göttingen: Hogrefe.

Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F.; Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behaviour*, 32 (3), S. 261-275.

Scheithauer, H.; Haag, N.; Mahlke, J.; Ittel, A. (2008). Gender and Age Differences in the Development of Relational/Indirect Aggression: First Results of a Meta-Analysis. *European journal of developmental science*, 2 (1), S. 176-189.

Schneider, W.; Lindenberger, U. (2018). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim/Basel: Beltz.

Scholte, R.; Sentse, M.; Granic, I. (2010). Do Actions Speak Louder Than Words? Classroom Attitudes and Behavior in Relation to Bullying in Early Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39 (6), S. 789-799.

Schüler 2012. Wissen für Lehrer. Gewalt. (2012) Seelze: Friedrich Verlag. (Zeitschrift)

Schuster, B. (1999). Outsiders at School: The Prevalence of Bullying and Its Relation with Social Status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2 (2), S. 175-190.

Schwartz, D.; Dodge, K. A.; Coie, J. D. (1993). The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Play Groups. *Child Development*, 64 (6), S. 1755-1772.

Schwartz, D.; Proctor, L. J.; Chien, D. H. (2001). The Aggressive Victim of Bullying. Emotional and Behavioural Dysregulation as a Pathway to Victimization by Peers. In: *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized* (S. 147-174). Hrsg. v.: Juvonen, J.; Graham, S. New York/London: The Guildford Press.

Sentse, M.; Scholte, R.; Salmivalli, C.; Voeten, M. (2008). Person-Group Dissimilarity in Involvement in Bullying and Its Relation with Social Status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (6), S. 1009-1019.

Sentse, M.; Veenstra, R.; Kiuru, N.; Salmivalli, C. (2015). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (5), S. 943-955.

Shapiro, J. P.; Baumeister, R. F.; Kessler, J. W. (1991). A Three-Component Model of Children's Teasing: Aggression, Humor, and Ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10 (4), S. 459-472.

Siann, G.; Callaghan, M.; Glissov, P.; Lockhart, R.; Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 36 (2), S. 123-134.

Sijtsema, J. J.; Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Salmivalli, C. (2009). Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige. *Aggressive Behaviour*, 35 (1), S. 57-67.

Smith, P. K.; Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London & New York: Routledge.

Smith, P. K.; Madsen, K. C.; Moody, J. C. (1999). What Causes the Age Decline in Reports of Being Bullied at School? Towards a Developmental Analysis of Risks of Being Bullied. *Educational Research*, 41 (3), S. 267-285.

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: A Global Journal of Child Research*, 7(2), S. 193-212.

Smith, P. K.; Shu, S.; Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In: *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized* (S. 332-351). Hrsg. v.: Juvonen, J.; Graham, S. New York/London: The Guildford Press.

Smith, J. D.; Schneider, B. H.; Smith, P. K.; Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33 (4), S. 547-560.

Smith, P. K. et al. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The journal of child psychology and psychiatry*, 49 (4), S. 376-385).

Smith, P. K.; Thomson, F.; Bhatti, S. (2012). Ethnicity, Gender, Bullying and Cyberbullying in English Secondary School Pupils. *Studia Edukacyjne*, 23, S. 7-18.

Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying. Its Nature & Prevention Strategies*. London: Sage.

Smith, P. K. (2017). Bullying and Theory of Mind: A Review. *Current Psychology Reviews*, 13 (1), S. 1-6.

Smith, P. K. (2019). *The Psychology of School Bullying*. London & New York: Routledge.

Solberg, M. E.; Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behaviour*, 29 (3), S. 239-268.

Solberg, M. E.; Olweus, D.; Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), S. 441-464.

Song, J.; Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experimental, psychological and situational factors. *School Psychology International*, 38 (3), S. 319-336.

Spiel, C.; Strohmeier, D. (2007). Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten. „Gemeinsam gegen Gewalt“. Projektbericht für das bm:ukk. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoenlichkeit_gemeinschaft/bericht-generalstrategie-29102007-ohne-anhang.pdf [25.01.2020]

Stainton Rogers, W. (2011). *Social Psychology*. Second Edition. Maidenhead & New York: Open University Press.

Straßner, E. (1987). *Ideologie – SPRACHE – Politik*. Grundfragen ihres Zusammenhangs. Hrsg. v.: Baumgärtner, K. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Strohmeier, D.; Schiller, E.-V.; Stefanek, E.; Hoffmann, C.; Spiel, C. (2012). WiSK Programm – Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in Schulen. *Psychologie in Österreich*, 5, S. 390-395.

Sulkowski, M. L.; Bauman, S.; Wright, S.; Nixon, C.; Davis, S. (2014). Peer victimization in youth from immigrant and non-immigrant US families. *School Psychology International*, 35 (6), S. 649-669.

Sutton, J.; Smith, P. K.; Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (3), 435–450.

Sutton, J.; Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (3), S. 443-456.

Swearer, S. M.; Doll, B. (2001). Bullying in Schools. An Ecological Framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), S. 7-23.

Takizawa, R.; Maughan, B.; Arseneault, L. (2014). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171 (7), S. 777-784.

Tepe, P. (2012). *Ideologie*. Hrsg. v.: Birnbacher, D.; Stekeler-Weithofer, P.; Tetens, H. Berlin & Boston: de Gruyter.

Teutsch, F.; Ramelow, D.; Maier, G.; Felder-Puig, R. (2019). *Lineartabellen zu den Ergebnissen der HBSC-Studie 2018. Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern in Österreich*. Hrsg. v.: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK). Wien: Hausdruckerei des Ministeriums. Verfügbar unter

https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/8/2/CH4154/CMS1562043067885/2018_hbsc_lineartabellen.pdf [11.12.2019].

Thornberg, R.; Tenenbaum, L.; Varjas, K.; Meyers, J.; Jungert, T.; Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13 (3), S. 247-252.

Thornberg, R.; Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36 (), S. 475-483.

Thornberg, R.; Wänström, L.; Hymel, S. (2019). Individual and Classroom Social-Cognitive Processes in Bullying: A Short-Term Longitudinal Multilevel Study. *Frontiers in Psychology*, published 31.07.2019.

Thorne, B. (1993). *Girls and Boys in School*. New Brunswick & New Jersey: Rutgers University Press. (6. Auflage, 1999)

Tippett, N.; Wolke, D.; Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36 (4), S. 639-649.

Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis. *American Journal of Public Health*, 104 (6), S. e48-e59.

Toomey, R. B.; Russell, S. T. (2013). The Role of Sexual Orientation in School-Based Victimization. *Youth & Society*, 48 (2), S. 176-201.

Torsheim, T. et al. (2016). Annex. In: *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young Peoples Health and Well-Being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey* (S. 237-276). Hrsg. v.: Inchley, J. et al. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7) Verfügbar unter: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1 [26.10.2019].

Travlos, A. K.; Tzorbatzoudis, H.; Barkoukis, V.; Douma, I. (2018). The Effect of Moral Disengagement on Bullying: Testing the Moderating Role of Personal and Social Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, Issue nicht auffindbar.

Ttofi, M. M.; Farrington, D. P. (2011a). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), S. 27-56.

Ttofi, M. M.; Farrington, D. P.; Lösel, F.; Loeber, R. (2011b). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (2), S. 80-89.

Turner, I.; Reynolds, K. J.; Lee, E.; Subasic, E.; Bromhead, D. (2014). Well-Being, School Climate, and the Social Identity Process: A Latent Growth Model Study of Bullying Perpetration and Peer Victimization. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), S. 320-335.

Ulbricht, J. (2015). Prävention von Aggression und Gewalt – Folgerungen für die Lehrerbildung. In: *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 600-603). Hrsg. v.: Melzer, W.; Hermann D.; Schäfer, M.; Schubarth, W., Daschner P. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Vaillancourt, T.; Hymel, S.; McDougall, P. (2003). Bullying Is Power. Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19 (2), S. 157-176.

Vaillancourt, T.; McDougall, P.; Hymel, S.; Sunderani, S. (2010). Respect or Fear? The Relationship Between Power and Bullying Behaviour. In: *Handbook of Bullying in Schools* (S. 211-222). Hrsg. v.: Jimerson, S. R.; Swearer, S. M., Espelage, D. L. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

VandenBos, G. et al. (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Second Edition. Hrsg. v.: VandenBos, G. et al. Washington: American Psychological Association.

Varbelow, D. (2003). *Lehrer als Opfer von Schüलगewalt. Eine quantitative Studie*. Marburg: Tectum Verlag.

Vartia-Väänänen, M. (2003). *Workplace bullying – A study on the work environment, well-being and health*. Unv. Diss., Univ. Helsinki.

Veenstra, R. et al. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), S. 672-682.

Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Huitsing, G.; Sainio, M. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), S. 1135-1143.

Verkuyten, M.; Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25 (2), S. 310-331.

Verlinden, M. et al. (2014). Executive Functioning and Non-Verbal Intelligence as Predictors of Bullying in Early Elementary School. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42 (6), S. 953-966.

Vervoort, M. H. M.; Scholte, R. H. J.; Overbeek, G. (2010). Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (1), S. 1-11.

Vitoroulis, I.; Vaillancourt, T. (2015). Meta-Analytic Results of Ethnic Group Differences in Peer Victimization. *Aggressive Behavior*, 41 (2), S. 149-170.

Voss, L. D.; Mulligan, J. (2000). Bullying in school: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *BMJ*, 320, S. 612-613.

Vreeman, R. C.; Carroll, A. E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161 (1), S. 78-88.

Wachs, S.; Hess, M.; Scheithauer, H.; Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*. Hrsg. v.: Grewe, N.; Scheithauer, H.; Schubarth, W. Stuttgart: Kohlhammer.

Wachs, S.; Bilz, L.; Fischer, S.; Schubarth, W.; Wright, M. (2018). Students' Willingness to Intervene in Bullying: Direct and Indirect Associations with Classroom Cohesion and Self-Efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (11), 2577.

Walsh, S.; Cosma, A. (2016). Bullying: Being Bullied and Bullying Others. In: *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young Peoples Health and Well-Being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey* (S. 197-211). Hrsg. v.: Inchley, J. et al. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7) Verfügbar unter: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1 [25.10.2019].

Walters, G. D. (2005). Proactive and Reactive Aggression: A Lifestyle View. In: *Psychology of Aggression* (S. 29-43). Hrsg. v.: Morgan, J. P. New York: Nova Science Publishers.

Wang, J.; Iannotti, R. J.; Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45 (4), S. 368-375.

Wang, W.; Brittain, H.; McDougall, P.; Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development? *Child Abuse & Neglect*, 51, S. 237-248.

Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W. W. Norton & Company.

Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. (5. revidierte Auflage) Tübingen: J. C. B. Mohr. (Erstauflage 1921)

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

Whitebread, D. et al. (2017). The role of play in children's development: a review of the evidence. The LEGO Foundation. Verfügbar unter: https://www.legofoundation.com/media/1065/play-types-development-review_web.pdf [25.10.2019].

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), S. 3-25.

WHO (World Health Organization) (2002). *World report on violence and health: summary*. Geneva: WHO.

Willoughby, T., Adachi, P. J. C., & Good, M. (2012). A Longitudinal Study of the Association Between Violent Video Game Play and Aggression Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 48 (4), S. 1044-1057.

Wolke, D.; Copeland, W. E.; Angold, A.; Costello, E. J. (2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes. *Psychological Science*, 24 (10), S. 1958-1970.

Wolke, D.; Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100 (9), S. 879-885.

Zins, J. E.; Elias, M. J.; Maher, C. A. (2007). *Bullying, Victimization, and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention*. London/New York: Routledge.

7. ABSTRACT

Ziel: Es soll ermittelt werden, welche theoretischen Konzepte und empirischen Daten, das Thema Bullying an Schulen betreffend, in Lehrveranstaltungen der „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ (ABG) von Lehramtsstudien (Sekundarstufe Allgemeinbildung sowie Berufsbildung) an österr. Pädagogischen Hochschulen und Universitäten während des Studienjahres 2018/19 thematisiert wurden.

Methode: Es wurde eine zweistufige Befragung von rund 700 Lehrpersonen österreichischer Hochschulen durchgeführt. In der ersten Stufe wurde per Email ermittelt, in welchen der erfassten 1255 Lehrveranstaltungen Bullying thematisiert wurde. Es wurden 769 Rückmeldungen (Rücklaufquote 61%) registriert, davon waren 136 positiv. Für diese wurden den Lehrpersonen in der zweiten Stufe ein Online-Fragebogen zugesandt. 110 Fragebögen (Rücklaufquote 81%) wurden vollständig beantwortet.

Ergebnisse: An nahezu allen österr. Hochschulen wurde Bullying in Lehrveranstaltungen der ABG im Studienjahr 2018/19 thematisiert. 25 (23%) Lehrveranstaltungen wurden von den entsprechenden Lehrpersonen für nicht ausreichend befunden, was die Thematisierung von Bullying sowie Bullying-Intervention und -Prävention betrifft, 46 (42%) wurden für eher nicht ausreichend, 37 (34%) für eher ausreichend, 2 (2%) für ausreichend befunden. Dass Bullying unter Schulkindern häufig unentdeckt bleibt, wurde am häufigsten thematisiert. Ebenfalls häufig wurde die begriffliche Abgrenzung von Bullying zu anderen sozialen Phänomenen thematisiert, sowie Grundlagen der Bullying-Intervention.

Schlussfolgerungen: Alle Studierenden von Lehramtsstudien der Sekundarstufe hatten im Studienjahr 2018/19 an österr. Hochschulen die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen zum Thema Bullying sowie Bullying-Intervention und -Prävention zu besuchen. In der überwiegenden Zahl dieser Lehrveranstaltungen wurde das Thema jedoch nicht in ausreichendem Ausmaß thematisiert.