

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie

TÜKRIM

Anna Beckers

**BULLYING AUS TÄTER-, OPFER UND
ZUSCHAUERPERSPEKTIVE**

Herausgegeben vom Direktor des Instituts für Kriminologie
Prof. Dr. Hans-Jürgen Kerner

TOBIAS-lib Universitätsbibliothek Tübingen

JURISTISCHE FAKULTÄT
Institut für Kriminologie



Anna Beckers

Bullying aus Täter-, Opfer- und Zuschauerperspektive

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

Anna Beckers

Bullying aus Täter-, Opfer- und Zuschauerperspektive

**Eine Untersuchung von situationsspezifischen und habituellen Attributionsstilen,
am Beispiel von Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Gymnasien**

**TOBIAS-lib
Universitätsbibliothek Tübingen
2011**

**Juristische Fakultät
Institut für Kriminologie**



IMPRESSUM

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Institut für Kriminologie der Universität Tübingen
Sand 7, 72076 Tübingen
Tel: 07071-29-72931
Fax: 07071-29-5104
E-mail: ifk@uni-tuebingen.de.
Homepage: <http://www.ifk.jura.uni-tuebingen.de>

Alle Rechte vorbehalten.
Tübingen 2011.

Gestaltung des Deckblatts: Pleon
Gesamtherstellung: Institut für Kriminologie der Universität Tübingen
Printed in Germany.

ISSN: 1612-4650
ISBN: 978-3-937368-44-3 (elektronische Version)
ISBN: 978-3-937368-45-0 (Druckversion)

Hinweis: Die nach Bedarf gedruckte Version entspricht vollständig der elektronischen Originalpublikation.

Vorwort

Der vorliegende Text ist eine überarbeitete Fassung der von mir zur Erlangung des Diploms in Psychologie im März 2011 an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen vorgelegten Diplomarbeit.

Ich möchte mich ganz herzlich bei meinem Betreuer Herrn Prof. Diehl bedanken, der mich mit viel Geduld, Zeit und Hilfsbereitschaft bei der Erarbeitung meiner Diplomarbeit unterstützt hat. Herzlicher Dank geht auch an meinen Zweitbetreuer Herrn Prof. Kerner, der mich vor allem mit praktischen und materiellen Hilfen unterstützt hat. Johannes Hitzler danke ich für die flexible und überaus geduldige Unterstützung bei allen Fragen der Methodik.

Die Ziele und wesentlichen Ergebnisse der empirischen Untersuchung lassen wie folgt zusammenfassen:

Die Untersuchung hatte das Ziel, aus einer attributionstheoretischen Perspektive zu untersuchen, ob und inwieweit sich Bullying-Täter, Bullying-Opfer und Bullying-Zuschauer hinsichtlich ihres situationsspezifischen Attributionsstils in Bullying-Situationen und ihres habituellen Attributionsstils in Erfolgs- und Misserfolgssituationen unterscheiden. Zudem sollte untersucht werden, ob sich die drei Gruppen in den einem fiktiven Opfer zugeschriebenen Emotionen und in ihrem Empathievermögen unterscheiden und welche Lösungs- bzw. Interventionsmöglichkeiten durch die Befragten in Betracht gezogen werden. In der Untersuchung wurde mit verschiedenen Bullying-Szenarien gearbeitet und zwischen männlichen und weiblichen fiktiven Opfern unterschieden.

An der schriftlichen Befragung nahmen 305 Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse Gymnasium teil. Es wurden 62 (20.2 %) Täter, 35 (11.5 %) Opfer, 30 (9.8 %) Zuschauer und zudem 173 (56.7 %) Täter-Opfer identifiziert. Es zeigte sich ein deutlicher Trend dahingehend, dass die Ursachen für Bullying vor allem in internalen, stabilen und globalen Eigenschaften des Opfers gesehen wurden, wobei sich zahlreiche Interaktionen mit der Bullying-Form, dem Geschlecht, dem Täterstatus und dem Opferstatus zeigten. Die Unterschiede im habituellen Attributionsstil waren wesentlich geringer.

Hinsichtlich der dem Opfer zugeschriebenen Emotionen zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Bullying-Beteiligten, die auch vor dem Hintergrund der Attributionstheorie diskutiert werden. Zudem zeigte sich, dass das Empathievermögen von Tätern geringer ist als das von Opfern und Zuschauern.

Die wichtigsten Intervenierenden scheinen aus dem unmittelbaren Kontext des Bullying-Geschehens zu kommen, vom Opfer selbst wird aktives Handeln erwartet.

Tübingen, im September 2011

Anna Beckers

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Theoretischer und empirischer Hintergrund	11
1.1 Bullying - Definition und empirische Befunde	11
1.2.1 Bullying versus Mobbing	11
1.2.2 Formen von Bullying	12
1.2.3 Prävalenzen von Bullying	13
1.2.4 Korrelate von Bullying: Psychische Gesundheit, Schulleistung und Delinquenz	14
1.2.5 Bullying und Empathie	15
1.2 Attributionstheorien.....	16
1.2.1 Die Attributionstheorie nach Weiner	16
1.2.2 Das Konzept der erlernten Hilflosigkeit	17
1.2.3 Die Attributionstheoretische Reformulierung von Abramson.....	17
1.2.4 Attribution und Emotion	18
1.2.5 Das Kovariationsprinzip und der fundamentale Attributionsfehler	18
1.2.6 Die selbstwertdienliche und angstreduzierende Attribution	19
1.3 Forschungsbefunde Attribution und Bullying	19
1.4 Fragestellungen und Hypothesen.....	21
2. Methode	23
2.1 Design.....	23
2.2 Stichprobe.....	23
2.3 Durchführung der Schülerbefragung	24
2.4 Material	24
2.4.1 Erfassung von Bullying- Tätern, Bullying- Opfern und Bullying- Zuschauern	25
2.4.2 Erfassung der Attributionen	25

2.4.3 Erfassung der dem Opfer zugeschriebenen Emotionen	26
2.4.4 Erfassung von Außenstehenden, die die Situation verändern können	27
2.4.5 Erfassung der wahrgenommenen Verhaltensmöglichkeiten des Opfers	27
2.4.6 Erfassung des habituellen Attributionsstils.....	27
2.4.7 Erfassung des Empathievermögens	28
2.4.8 Erfassung von Kontrollvariablen	28
2.5 Statistische Auswertung	28
3. Ergebnisse	31
3.1 Deskriptive Ergebnisse.....	31
3.1.1 Deskriptive Kennwerte der Attributionsfragen	31
3.1.2 Deskriptive Kennwerte der Emotionsfragen	32
3.1.3 Deskriptive Kennwerte der Antworten auf die Frage nach den Lösungsmöglichkeiten durch andere.....	33
3.1.4 Deskriptive Kennwerte der Antworten auf die Frage nach den Lösungsmöglichkeiten durch das Opfer selbst	34
3.1.5 Zellenbesetzung der Bedingungen	34
3.2 Korrelationen	35
3.3 Prüfung der Fragestellungen und Hypothesen.....	36
3.3.1 Definition Täter, Opfer, Zuschauer.....	36
3.3.2 Lokation, Stabilität und Globalität bei Konfrontation mit Bullying-Situationen.....	37
3.3.3 Zusammenhänge von Lokation und Stabilität sowie Lokation und Globalität.....	44
3.3.4 Lokation, Stabilität und Globalität in Erfolgs- und Misserfolgssituationen	46
3.3.5 Emotionen des fiktiven Opfers.....	46
3.3.6 Empathievermögen.....	50
4. Diskussion	51
4.1 Fragestellungen, Hypothesen und Ergebnisse	51
4.2 Stärken der Untersuchung und Anregungen für künftige Studien.....	56

Literaturverzeichnis.....	59
Abbildungsverzeichnis	65
Tabellenverzeichnis.....	67
Anhang A.....	69
Anhang B.....	79
Anhang C.....	107

1. Theoretischer und empirischer Hintergrund

Dieser Abschnitt hat vier Schwerpunkte: Zunächst wird das Konstrukt „Bullying“ dargestellt und auf die, für die vorliegende Arbeit wichtigsten empirischen Ergebnisse eingegangen. Im Anschluss wird die Attributionstheorie, die den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bildet, vorgestellt und auf die Verknüpfung von Attribution und Emotion eingegangen. Im dritten Abschnitt wird der bisherige Forschungsstand zur Verbindung von Bullying und Attributionstheorien vorgestellt. Nach der Darstellung des theoretischen Hintergrundes und der wichtigsten bisherigen empirischen Befunde, werden die Fragestellungen dieser Arbeit vorgestellt.

1.1 Bullying - Definition und empirische Befunde

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einem Phänomen, das als Bullying bezeichnet wird. Bei Bullying handelt es sich um eine Subkategorie aggressiven Verhaltens (Solberg, Olweus & Endersen, 2007) die nach Olweus (1995) wie folgt definiert ist:

„Bullying bezeichnet negative Handlungen, denen ein Schüler wiederholt und über eine längere Zeit ausgesetzt ist. Diese negativen Handlungen können von einer oder mehreren Personen ausgehen. Sie können physischer Angriffe, verbale Angriffe, Grimassen schneiden oder hässliche Gesten oder das absichtliche Ausschließen aus einer Gruppe beinhalten. Ein weiteres Kriterium für Bullying ist ein Kräfteungleichgewicht zwischen Täter und Opfer, bei dem das Opfer Schwierigkeiten hat sich zu verteidigen.“

Sowohl in der Forschung, als auch im Populärwissenschaftlichen- oder Alltagsgebrauch gibt es eine Vielzahl von Begriffen, die dieses oder sehr ähnliche Phänomene beschreiben. Der im deutschen Sprachgebrauch am häufigsten als Synonym verwendete Begriff ist „Mobbing“.

1.2.1 Bullying versus Mobbing

Die Unterscheidung zwischen Mobbing und Bullying ist umstritten (Scheithauer, Hayer & Peterman, 2003). Die synonyme Verwendung der Begriffe legt die Schlussfolgerung nahe, dass es sich bei dem Begriff Mobbing um eine deutsche Übersetzung des Begriffs Bullying handeln könnte. Dies entspricht aber nicht der Verwendung in der internationalen wissenschaftlichen Forschung. Hier wird manchmal explizit, meist aber implizit von zwei verschiedenen Phänomenen ausgegangen, was aber nicht bedeutet, dass es nur eine Form der Unterscheidung der Phänomene gibt.

Ein Differenzierungsansatz schlägt vor, bei Angriffen durch mehrere Personen von Mobbing zu sprechen, wohingegen bei Angriffen durch nur eine Person von Bullying die Rede sein soll. Diese Differenzierung orientiert sich an der Wortbedeutung bzw. der Ableitung der Begriffe. Während sich Bullying vom englischen Bully (= brutaler Kerl) ableitet, und somit für einen einzelnen Täter steht, geht Mobbing auf das Wort Mob (=Pöbel, Gruppe) zurück, und steht daher für mehrere Täter (Scheithauer et al., 2003).

Ein zweiter Differenzierungsansatz konzentriert sich stärker auf die frühen Verwendungen der Begriffe in der wissenschaftlichen Literatur. Der Begriff Mobbing wurde von Leymann (1993) in die Literatur eingeführt. Er definiert Mobbing wie folgt:

"Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist und von einer oder einigen Personen systematisch, oft und während längerer Zeit mit dem Ziel und/oder dem Effekt des Ausstoßes aus dem Arbeitsverhältnis direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet".

Leymann konzentriert sich mit dem Phänomen Mobbing, wie aus der Definition hervorgeht, auf Übergriffe am Arbeitsplatz. Der Begriff Bullying wurde erstmals von Olweus in die wissenschaftliche Literatur eingeführt und bezieht sich, wie aus der oben genannten Definition hervorgeht auf Angriffe durch Schüler, die in der Schule stattfinden (Schuster, 1996). Die meisten wissenschaftlichen Publikationen folgen der zweiten Differenzierung und unterscheiden daher zwischen Bullying als Angriff in der Schule und Mobbing als Angriff am Arbeitsplatz (Scheithauer et al. 2003).

Es ist allgemein fraglich, ob die Differenzierungen nach Ort und Kontext des Geschehens (Arbeitsplatz versus Schule) eine praktische Relevanz haben. Ob sich also wirklich „Mobbing am Arbeitsplatz“ und „Bullying in der Schule“ sinnvoll unterscheiden lassen und anhand welcher Dimensionen dies geschehen sollte. Schuster (1996) identifizierte bei einem Vergleich der beiden Phänomene weit reichende Parallelen bezüglich der verwendeten Definitionen, Operationalisierungen, Prävalenzen, Moderatorvariablen und Korrelate.

Es gibt, neben Mobbing, eine Vielzahl von weiteren Begriffen, die Phänomene beschreiben, die Bullying sehr ähnlich sind. Die Übergänge sind oft fließend und von der jeweiligen Perspektive abhängig. In der Literatur werden beispielsweise Bezeichnungen wie harassment (Belästigung) teasing (Hänseln), psychological abuse, peer aggression oder rough-and-tumble-play (Tobspiele) oft relativ uneindeutig verwendet (Scheithauer et al., 2003; Crawshaw, 2009), was eine Integration beziehungsweise einen Vergleich von Ergebnissen zu diesem äußerst komplexen Phänomen nicht einfacher macht.

1.2.2 Formen von Bullying

Es werden allgemein drei Formen von Bullying-Handlungen unterschieden: physisches Bullying, verbales Bullying und relationales Bullying (Scheithauer, Petermann & Jugert, 2006).

Physisches Bullying umfasst körperliche Aggression wie treten, schupsen, schlagen oder vergleichbare Übergriffe, die sich entsprechen der Definition von Bullying, über eine längere Zeit hinweg, gegen spezifische Opfer richten.

Verbales Bullying umfasst verbale Aggressionen wie Drohungen, Beleidigungen, Schimpfworte, Witze, Sprüche etc. mit denen Opfer systematisch belästigt werden.

Relationales Bullying stellt eine Subkategorie relationaler Aggression dar. Verwandte Konstrukte sind indirekte und soziale Aggression (Coyne, Archer, & Eslea, 2006). Diesen Formen gemein ist, dass eine Person versucht eine andere dadurch zu schädigen, dass sie ihre oder seine sozialen Beziehungen schwächt oder zerstört indem sie z.B. Lügen oder Gerüchte verbreitet, um das Opfer unbeliebt zu machen und sozial zu isolieren (Scheithauer et al., 2006).

Während physisches und verbales Bullying also direkte und offene Angriffe beschreiben, handelt es sich bei relationalem Bullying um eine eher verdeckte Form von Angriffen, die für externe Beobachter, wie beispielsweise Lehrer, häufig nicht unmittelbar wahrnehmbar ist.

In den vergangenen Jahren ist vermehrt so genanntes Cyberbullying zu beobachten (Katzer, Fechthauer & Belschak, 2009). Cyberbullying findet über moderne Kommunikationsmedien wie Handy, Chat oder soziale Netzwerke statt und umfasst dem entsprechend sowohl verbales, als auch relationales Bullying. Täter und Opfer von Cyberbullying sind sehr häufig auch Täter und Opfer von Bullying in der face-to-face Interaktion, so dass es plausibel erscheint eher von einer Subkategorie, als von einer neuen Form von Bullying zu sprechen (Riebel, Jäger, Fischer, 2009) beziehungsweise davon auszugehen, dass Cyberbullying lediglich neue Kanäle verwenden. Hierfür spricht auch, dass es große Überschneidungen hinsichtlich der Prädiktoren von Cyberbullying und Bullying in der Schule gibt (Katzer et al., 2009). Es muss allerdings eingeräumt werden, dass sich Cyberbullying in einigen Facetten von „herkömmlichen“ Bullying-Formen unterscheidet, so können beispielsweise Täter aufgrund von Identitätsverschleierung oder Identitäts-täuschungen oft nur schlecht identifiziert werden.

1.2.3 Prävalenzen von Bullying

Die Bullying-Forschung unterscheidet üblicherweise zwischen Bullying-Tätern (bullies), Bullying-Opfern (victims) und Täter-Opfern (bully-victims). Alle übrigen Personen der untersuchten Population werden als Zuschauer oder Unbeteiligte (non- involved) bezeichnet.

Die empirisch ermittelten Prävalenzen von Bullying gehen weit auseinander. Es scheint eine Vielzahl von Faktoren zu geben, die die jeweilige Prävalenzschätzung beeinflussen. Zu den wichtigsten Faktoren gehört natürlich das methodische Vorgehen. Die Methoden, die zur Ermittlung der Prävalenzen verwendet werden, unterscheiden sich über Studien hinweg deutlich. Sie reichen von self- report- Fragebögen (Scheithauer et al. 2006; Olweus, 1995) über die Erfassung durch peer- nomination- Prozeduren (Pranjic & Bajratarovic, 2010) hin zu Lehrerbefragungen (Marées & Petermann, 2009). Branson und Cornell (2009) zeigten in einer methodenvergleichenden Studie, dass die Prävalenzen aus peer- nomination- Prozeduren und self- report- Befragungen nur gering korrespondieren, am auffälligsten ist, dass in peer- nomination- Prozeduren wesentlich höhere Täter-Prävalenzen erzielt werden, als in self- report- Verfahren. Da Bullying, wie beschrieben, nicht nur offen sondern in Form von relationalen, unter Umständen von außen schwer beobachtbaren Verhaltensweisen auftreten kann, ist es plausibel anzunehmen, dass Lehrerurteile keine adäquate Prävalenzschätzung zulassen können.

Neben Unterschieden, die ihre Ursache im methodischen Vorgehen haben, scheint es deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern zu geben. Der Prozentsatz der Bullying-Beteiligten liegt in einer ländervergleichenden Studie über 25 Nationen, bei Schülern zwischen 11, 5 und 15 Jahren zwischen 9 und 54 % (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004). Deutschland belegt in dieser Studie mit einer Prävalenz von knapp über 50 % den dritt- schlechtesten Platz nach Litauen und Griechenland. Diese Studie zeigte zudem auch eine erhebliche Schwankung der relativen Anteile von Tätern, Opfern und Täter-Opfern. In manchen Ländern wie beispielsweise Norwegen sind nur 1 % der an Bullying beteiligten Schülerinnen und Schüler Täter-Opfer, in Litauen sind es 20 %.

Aber auch zwischen einzelnen Klassen gibt es, erhebliche Unterschiede, so dass der Mittelwert über Klassen hinweg unter Umständen eine relativ geringe Aussagekraft hat (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007). Interessanter Weise scheinen typische strukturelle Faktoren nicht für diese Ergebnisse verantwortlich zu sein. Eine Vielzahl von Studien legt so beispielsweise nahe, dass zwischen Klassengröße oder Schulgröße und Bullying-Prävalenzen keine systematischen Zusammenhänge bestehen (vgl. Olweus, 1995; Whitney & Smith, 1993).

Die Form des Bullyings, das betrachtet wird (physisch, verbal, relational), das Alter der Personen in der Stichprobe, sowie das Geschlecht der untersuchten Population sind, wie nicht anders zu erwarten, drei weitere wesentliche Faktoren die mit der Prävalenz von Bullying in Zusammenhang stehen. Die für Deutschland momentan relevanteste Studie zu Prävalenzraten verschiedener Bullying-Formen in unterschiedlichen Altersgruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts wurde von Scheithauer et. al (2006) durchgeführt. Die Autoren stellten anhand der Befragung von über 2000 Schülerinnen und Schülern der fünften bis zehnten Klasse eine Täterprävalenz von 12.1 % fest, 11.1 % der Befragten wurden als Opfer von Bullying identifiziert. Lediglich 2.3 % der Befragten wurden der Gruppe der Täter-Opfer zugeordnet. Andere Studien geben für die Gruppe der Täter-Opfer wesentlich höhere Prävalenzen an, die zum Teil den Täterprävalenzen sehr nahe kommen (Marées & Petermann, 2009) oder diese sogar übertreffen (Marées & Petermann, 2010).

Unter anderem aus der Studie von Scheithauer et al. (2006) geht ein deutlicher Trend dahingehend hervor, dass Jungs häufiger sowohl Täter, als auch Täter-Opfer sind (vgl. Scheithauer et al. 2006; Marées et al., 2009, Solberg, et al., 2007). Hinsichtlich des Risikos der Opferwerdung von Jungs und Mädchen gibt es unterschiedliche Befunde, was dadurch zu erklären ist, dass bezüglich der Opferwerdung die Form des Bullyings besonders relevant ist. Studien zeigten, dass Jungs stärker von direktem und insbesondere von physischem Bullying betroffen sind, während Mädchen eher Opfer von indirektem relationalem Bullying werden (Marées & Petermann, 2010). Betrachtet man hingegen die Täter, so sind Jungs in allen Formen überrepräsentiert (Scheithauer et al. 2006; Wang, Iannotti & Nansel, 2009).

Relativ eindeutig sind die Befunde hinsichtlich des Einflusses des Alters auf die zu erwartenden Prävalenzen. So zeigt sich, dass jüngere Schüler allgemeiner häufiger von Bullying betroffen sind, insbesondere sind sie häufig Opfer, zum Teil auch Opfer von älteren Tätern bei Klassenübergreifendem Bullying (Eslea & Rees, 2001). Insbesondere die Studie von Scheithauer et al. (2006) zeigt ein interessantes Bild hinsichtlich des Altersverlaufs bei Täter- Prävalenzen. So scheinen besonders Schüler und Schülerinnen der 6. bis 9. Klasse häufig als Bullying- Täter zu agieren, vor allem das physische Bullying geht jenseits der achten Klasse sehr deutlich zurück, während verbales und relationales Bullying auch bei älteren Schülern noch häufiger auftreten, wenn auch hier die Prävalenzen leicht rückläufig sind.

1.2.4 Korrelate von Bullying: Psychische Gesundheit, Schulleistung und Delinquenz

Bullying scheint für viele Schülerinnen und Schüler ein beinahe alltägliches Phänomen zu sein, ein hoher Prozentsatz ist als Täter, Opfer oder Täter-Opfer betroffen oder beobachtet Bullying aus einer Zuschauerperspektive. Man könnte zu der Schlussfolgerung kommen Bullying sei „normal“ also eine Begleiterscheinung des

Zusammentreffens von jungen Menschen in der Institution Schule. Insbesondere auch in populärwissenschaftlichen Diskussionen wird aus einem „normal“ im Sinne von „häufig“ ein „normal“ im Sinne von „notwendig“. Bullying wird zum Teil als Vorbereitung auf ein Leben in der harten Realität der Erwachsenen gesehen oder sogar als resilienzfördernd bezeichnet (greatschools.org). Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Bullying und psychischer Gesundheit im weitesten Sinne legen hingegen eine detailliertere Betrachtung nahe. Bullying scheint mit verschiedenen Facetten der psychischen Gesundheit und Leitungsfähigkeit in einem negativen Zusammenhang zu stehen. Besonders bemerkenswert ist, dass von vielen negativen Zusammenhängen und Effekten sowohl Täter, als auch Opfer und Täter-Opfer betroffen sind. So zeigt sich für alle Betroffenen ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bullying-Erfahrungen und emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen (Undheim & Sund, 2010; Nansel et al. 2004). Bullying-Beteiligte haben häufig ein geringes Selbstbewusstsein (Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Kardeliene, 2008). Sie leiden häufiger als Unbeteiligte unter Ängsten und psychosomatische Beschwerden, die auch im Erwachsenenalter noch eine Rolle spielen können (Kumpulainen, 2008). Zudem leiden sie häufig unter depressiven Symptomen (Undheim & Sund, 2010; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007) wobei Opfer und Täter-Opfer stärker als Täter von depressiven Symptomen betroffen zu sein scheinen (Perren, Dooley, Shaw, & Cross 2010).

Bezüglich Suizidalität und tatsächlich verübten Suiziden zeigt sich in Langzeitstudien, dass Personen, die in ihrer Kindheit und Jugend von Bullying betroffen waren, ein erhöhtes Risiko haben Selbstmordversuche zu unternehmen und sich das Leben zu nehmen. (Klomek, et al., 2009).

Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass die meisten an dieser Stelle aufgeführten Zusammenhänge keine empirisch fundierten Kausalschlüsse zulassen. Bisher existieren nur sehr wenige Langzeitstudien, die zudem schwer zu interpretieren sind. So zeigte sich beispielsweise in einer Studie von Kaltiala-Heino, Fröjd&Marttunen (2010), dass für Jungs Bullying ein Prädiktor für spätere Depressionen zu sein scheint, wohingegen für Mädchen depressive Symptome ein Prädiktor für Opfererfahrungen sind. Es bedarf also noch vielen umfangreichen Studien um mehr über mögliche Moderatoren, Mediatoren und Kausalzusammenhänge aussagen zu können.

Neben Befunden zur psychischen Gesundheit zeigt sich, dass Schüler, die von Bullying betroffen sind, allgemein schlechtere Noten haben als unbeteiligte Schüler, wobei die Zusammenhänge, auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Bullying-Art sehr komplex und schwer zu interpretieren sind (Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010; Beran, Hughes & Lupart, 2008).

Einige Studien deuten zudem auf Zusammenhänge zwischen Bullying in der Kindheit und Jugend und späterem aggressiven und delinquenten Verhalten hin (Sigfusdottir, Gudjonsson, Sigurdsson, 2010; Sourander, et al. 2006). Besonders in Argumentationen für weit reichende Bullying-Interventionen wird häufig von kausalen Zusammenhängen ausgegangen (vgl. Fox, Elliot, Kerlikowski, Newman & Christeson, 2003), es ist aber auch hier unklar ob nicht Drittvariablen für die beobachtbaren Korrelationen verantwortlich gemacht werden müssen.

1.2.5 Bullying und Empathie

Das Konstrukt der Empathie beschreibt die Fähigkeit die Gefühle anderer wahrzunehmen und die Bereitschaft dies auch zu tun (Spreng, McKinnon, Mar & Levine, 2009). Es

werden zwei Arten von Empathie unterschieden: Die emotionale Empathie und die kognitive Empathie. Emotionale Empathie beschreibt das Empfinden der Emotionen anderer. Kognitive Empathie steht für die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Smith, 2006). Studien deuten darauf hin, dass Bullying-Täter weniger empathisch sind, insbesondere die emotionale Empathie scheint bei Bullying-Tätern weniger ausgeprägt zu sein (Jolliffe & Farrington, 2011). Wobei besonders Mädchen mit geringer Empathie häufig als Bullying-Täter auftreten (Jolliffe & Farrington, 2006).

1.2 Attributionstheorien

Attributionstheorien haben das Ziel zu erklären, wie im Alltag Ursachenzuschreibungen für jegliche Art von Ereignis, Ergebnis oder Erfahrung gemacht werden. Attributionstheorien betrachten den Menschen als „naiven Wissenschaftler“, der sich bemüht, Ereignisse, die ihn selbst, aber auch andere betreffen zu erklären, also mögliche Ursachen ausfindig zu machen und mit Hilfe der identifizierten Ursachen zukünftige Handlungsentscheidungen zu treffen. Zudem sind Attributionen wichtige Faktoren für die Erklärung von Motivation und Emotionen (Weiner, 1994).

Die Attributionstheorien gehören zu den ältesten und zentralsten sozialpsychologischen Theorien überhaupt (Weiner, 2000; Försterling, Stiensmeier-Pelster, 1994). Als „Vater“ der Attributionstheorien gilt Fritz Heider, der in seinem Werk „The Psychology of Interpersonal Relations“ im Jahre 1958 erstmals eine allgemeine psychologische Attributionstheorie formulierte, in der er zwischen internalen und externalen Ursachen unterschied (Försterling, 2001). Eine interne Attribution findet demnach statt, wenn für ein Ereignis eine Erklärung herangezogen wird, die sich auf Faktoren innerhalb der betroffenen oder beteiligten Person beziehen. Hierbei unterscheidet Heider zwischen den Komponenten „ability“ und „effort“. Eine externe Attribution findet hingegen statt, wenn Faktoren der Umwelt zur Erklärung herangezogen werden, wobei bei einer externalen Attribution „task difficulty“ die zentrale Komponente ist (Weiner, 2010).

1.2.1 Die Attributionstheorie nach Weiner

Eine ganz wesentliche Erweiterung erfuhr Heiders Attributionstheorie durch Weiner et al. (1971), der sich zunächst vor allem auf die alltagspsychologische Kausalerklärung für Erfolg und Misserfolg im Kontext von Wert- Erwartungsmodellen der Motivation konzentrierte. Weiner nimmt an, dass Attributionen eine Möglichkeit bieten die große Anzahl an denkbaren Ursachen für Erfolg und Misserfolg in eine fassbarere Form zu bringen (Försterling, 2001). Er postuliert, dass jede Ursache auf den Dimensionen Lokation, Stabilität und Globalität kategorisiert werden kann. Die Dimension Lokation ermöglicht die Differenzierung nach internalen und externalen Ursachen, wie sie auch von Heider angenommen wurde. Hierbei sind im motivationalen oder leistungsbezogenen Kontext wieder die Faktoren „ability“ und „effort“ relevant. Die Dimension der Stabilität beschreibt, in Anlehnung an Heiders Differenzierung von internalen (Fähigkeit vs. Anstrengung) und externalen Ursachen (Aufgabenschwierigkeit), ob eine Ursache in ihrer zeitlichen Erstreckung stabil, also überdauernd, oder variabel, also veränderbar ist. Dabei bezieht Weiner, auf der Seite instabiler Ursachen, in Anlehnung an Rotter, die Komponente „chance“, also den Zufall mit ein (Weiner, 2010). Die wahrgenommene Stabilität spielt im Hinblick auf die Erwartung zukünftiger Erfolge bzw. Misserfolge eine zentrale Rolle. Die dritte Dimension ist die der Kontrollierbarkeit. Kontrollierbarkeit beschreibt das Ausmaß in dem eine Ursache als willentlich kontrollierbar oder unkontrollierbar betrachtet wird (Weiner, 1994). Somit erreicht Weiner ein dreidimen-

sionales System, das sich auf jede beliebige Ursache anwenden lässt, wobei Weiner betont, dass die Klassifikation stark von der individuellen Wahrnehmung abhängen kann (Weiner, 2010).

Die Dimension der Kontrollierbarkeit hat in der Forschung der letzten Jahrzehnte, gerade auch im Kontext der interpersonalen Attributionen, sehr viel Aufmerksamkeit erhalten.

Weiners Theorie wurde für die Erklärung einer breiten Vielfalt von Ursachenzuschreibungen angewendet, sie ist in der Lage auf eine sehr einfache und schlüssige Weise anhand der drei Dimensionen Forschungsbefunde zu erklären, die, wenn man die Attributionstheorie nicht zu Rate zieht, paradox erscheinen können.

1.2.2 Das Konzept der erlernten Hilflosigkeit

Die für die vorliegende Arbeit zentrale Attributionstheorie ist die aus Weiners Attributionstheorie abgeleitete Theorie der erlernten Hilflosigkeit. Die „erlernte Hilflosigkeit“ ist ein Phänomen, das erstmals von Overmier und Seligman im Jahre 1967 (Overmier, 2002) im Zusammenhang mit einer experimentellen Studie zum Vermeidungslernen von Hunden beschrieben wurde. In der Studie zeigte sich, dass Hunde, die zunächst unvermeidbaren Elektroschocks ausgesetzt wurden, in späteren Versuchsbedingungen motivationale, emotionale und kognitive Defizite zeigten: Sie versuchten nicht mehr den Elektroschocks zu entgehen, obgleich die Gelegenheit dazu geboten wurde, sie verhielten sich apathisch und lernten schlechter dem Schock zu entgehen. (Försterling, 2001). Die in Tierexperimenten erzielten Ergebnisse wurden auch bei Menschen gefunden und unter anderem zur Erklärung von Depressionen herangezogen, indem davon ausgegangen wurde, dass die erlebte Unkontrollierbarkeit zu Defiziten in zukünftigem Verhalten und Erleben führt (Stiensmeier-Pelster, 1994; Miller & Seligman, 1975).

1.2.3 Die Attributionstheoretische Reformulierung von Abramson

Die Theorie der erlernten Hilflosigkeit ist, in ihrer ursprünglichen Form, nur auf den ersten Blick geeignet um Depressionen zu erklären. Sie hat einen zentralen Mangel, der darin besteht, dass sie annimmt, Depressive würden Unkontrollierbarkeit erleben, tatsächlich leiden Depressive im Gegenteil eher unter einer unverhältnismäßigen subjektiven Verantwortungsbürde (Försterling, 2001). Des Weiteren kann die ursprüngliche Form der Theorie der erlernten Hilflosigkeit nicht erklären, warum es erhebliche interindividuelle Unterschiede in den Konsequenzen einer Erfahrung der Unkontrollierbarkeit gibt, und warum manche Personen unter den resultierenden Defiziten sehr lange zu leiden scheinen, während andere die Defizite schneller überwinden. Diesen Kritikpunkten begegnet die attributionstheoretische Reformulierung der Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Abramsons, Seligman und Teasdale (1978). Die Reformulierung nimmt, ebenso wie Weiners Attributionstheorie die Dimensionen Lokation (internal/external) und Stabilität (stabil/variabel) an. An Stelle der Kontrollierbarkeit wird hier allerdings die „Globalität“ als dritte Dimension definiert. Globalität beschreibt das Ausmaß, in dem eine Person annimmt, dass der Grund für ein aktuelles Ereignis oder Ergebnis auch bei anderen Gelegenheiten wichtig sein könnte. Im Falle von negativen Erfahrungen können anhand der drei Dimensionen verschiedene Formen von „helplessness“ ausgemacht werden. Auf der Dimension Lokation unterscheidet man entsprechend der internalen und externalen Attribution zwischen „personal helplessness“ und „universal helplessness“, auf der Dimension Stabilität unterscheidet Abramson „temporary helplessness“ und „chronic helplessness“ und hinsichtlich der Globalität zwischen „global helplessness“ und „specific

helplessness“ (Försterling, 2001). Je nach Ausprägung der Stabilität und der Globalität, entsteht die subjektive Wahrnehmung von Kontrollierbarkeit. Unkontrollierbarkeit wird empfunden, wenn eine Person Misserfolg durch stabile und globale Ursachen erklärt. Ist die Erklärung zudem auch internal, ist ein geringerer Selbstwert zu erwarten (Stiensmeier-Pelster, 1994). Ein depressiver Attributionsstil ergibt sich somit aus einem internalen, stabilen und globalen Attributionsstil in Misserfolgssituationen.

1.2.4 Attribution und Emotion

Mit der erlernten Hilflosigkeit wurde bereits eine mögliche Konsequenz von Attributionen vorgestellt. Attributionstheorien sind aber auch in der Lage neben Hilflosigkeit weitere emotionale Zustände zu beschreiben (Försterling, 2001). In Anlehnung an das Zwei-Faktoren-Modell der Emotion von Schachter und Singer (1967) wird in der attributions-theoretischen Erklärung von Emotionen angenommen, dass es zwei grundlegende emotionale Reaktionen gibt. Diese sind Freude im Falle von Erfolg und Frustration oder Traurigkeit im Falle von Misserfolg. Es werden aber auch weitere Emotionen angenommen, die durch die jeweilige Attribution entstehen. Weiners Attributionstheorie sagt, neben den Primäremotionen Freude und Traurigkeit und der oben näher beschriebenen Hilflosigkeit sieben emotionale Zustände voraus: Überraschung, Stolz, geringer Selbstwert, Ärger, Mitleid, Schuld und Scham (Weiner, 1985).

Emotionen sind zum Teil von der Lokation abhängig, so führt eine Attribution von Erfolg auf Zufall (external) zu Überraschung, wohingegen eine internale Erfolgsattribution (Leistung) zu Stolz führt. Eine internale Misserfolgsattribution führt hingegen zu einem verringerten Selbstwert.

Die Emotionen Ärger und Mitleid sind hingegen auch von der wahrgenommenen Kontrollierbarkeit abhängig. Wird ein Misserfolgsereignis (eigen oder fremd) durch externale, kontrollierbare Ursachen erklärt entsteht Ärger, werden Misserfolgsereignisse anderer durch externale und unkontrollierbare Ereignisse erklärt werden, entsteht Mitleid.

Auch Schuld und Scham hängen von der Kontrollierbarkeit ab. Wird ein Misserfolgsereignis auf internale kontrollierbare Ereignisse zurückgeführt, entstehen Schuldgefühle, werden andererseits internale unkontrollierbare Ursachen angenommen wird Scham empfunden.

1.2.5 Das Kovariationsprinzip und der fundamentale Attributionsfehler

Das Kovariationsprinzip nach Kelley (1967) befasst sich mit der Frage welche Attribution unter welchen Umständen vorgenommen wird. Kelley unterscheidet drei verschiedenen Informationsquellen: Konsensus, Distinktheit und Konsistenz (Försterling, 2001). Die Konsensusinformation gibt Auskunft darüber, inwieweit sich verschiedene Personen einem Stimulus gegenüber identisch verhalten. Die Distinktheit sagt darüber aus, in welchem Ausmaß sich eine Person verschiedenen Stimuli gegenüber identisch verhält. Die Konsistenz beschreibt die Variabilität über die Zeit und sagt somit aus, ob sich eine Person gegenüber einem Stimulus zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Umständen gleich bleibend verhält. Der so genannte fundamentale Attributionsfehler beschreibt die Tendenz, entgegen der Annahmen des Kovariationsprinzips, grundsätzlich eher internale Ursachenzuschreibungen zu machen. Menschen tendieren also dazu, die Ursachen von Ereignissen in Eigenschaften beteiligter Personen zu sehen, auch wenn die Ereignisse über Situationen kovariieren und daher eigentlich auf Ursachen und Einflüsse

in der Umwelt zurückgeführt werden müssten (Aronson, Wilson & Akert, 2004). Die Einflüsse der Umwelt werden systematisch unter- und die Einflüsse von Personen systematisch überschätzt.

Eine sehr interessante Einschränkung des fundamentalen Attributionsfehlers beschreibt die so genannte „Akteur-Beobachter-Divergenz“ mit der Feststellung, dass Menschen dem fundamentalen Attributionsfehler dann sehr viel weniger unterliegen, wenn sie selbst in einer Situation agieren. Ist eine Person also in einer Situation aktiv oder zumindest von ihr betroffen, so wird sie weniger zu internalen Ursachenzuschreibungen neigen, als dies bei einem unbeteiligten Zuschauer der Fall ist (Nisbett, Caputo, Legant & Marecek, 1973).

1.2.6 Die selbstwertdienliche und angstreduzierende Attribution

Vor dem Hintergrund, dass Attributionen einen wesentlichen Einfluss auf unsere Motivation, unsere Emotionen und unseren Selbstwert haben, ist es plausibel anzunehmen, dass Attributionen instrumentell genutzt werden können um positive Effekte für das betroffene Individuum zu verstärken und negative Effekte zu reduzieren. Dieses Phänomen beschreibt die selbstwertdienliche Attribution. In gewisser Weise stellt die selbstwertdienliche Attribution das Gegenteil der erlernten Hilflosigkeit dar. Während nach dem Muster der erlernten Hilflosigkeit Misserfolg internal und stabil erklärt wird, wird mit einer selbstwertdienlichen Attribution Misserfolg external und variabel erklärt, wohingegen Erfolg internal und stabil attribuiert wird (Försterling, 2001). Die selbstwertdienliche Attribution ist, insbesondere bei interpersonalen Attributionen, eng mit der just-world-hypothesis verbunden. So kann es sehr selbstwertdienlich und angstreduzierend sein, anzunehmen, dass jeder bekommt was er verdient (Lerner, 1978). Im Falle einer Ursachenerklärung des Unglücks anderer ist es somit schützend anzunehmen, dass die Ursachen für das Unglück im Verhalten oder den Eigenschaften der anderen Person liegen und daher die eigene Person nicht von ähnlichen Schicksalsschlägen bedroht ist. Die just-world-hypothesis sagt also voraus, dass Menschen dazu tendieren die negativen Ereignisse anderer Personen auf Ursachen in der Person bzw. ihrem Verhalten zu attribuieren. Diese Annahme konnte, unter anderem im Zusammenhang mit Straftaten wie Vergewaltigungen, mehrfach belegt werden (Furnham & Boston, 1996; Whatley & Riggio, 1993). Beobachtbare angstreduzierende Attributionen sind einerseits internal auf das Opfer bezogen, andererseits je nach Eigenschaften des Opfers stabil oder variabel. Diese oft gravierende Verantwortungsübertragung auf das Opfer eines Unglücks oder einer Straftat wird auch als „victimblaming“ bezeichnet.

Wie vor diesem Hintergrund nicht anders zu erwarten, tendieren Täter zu einer stärkeren Schuldübertragung auf das Opfer, als dies bei Unbeteiligten der Fall ist (Shen-feng, 2009). Allerdings besteht allem Anschein nach eine Abhängigkeit von der Art des jeweiligen Verbrechens (McKay, Chapman & Long, 1996). Auch die Schwere der Straftat hat einen Einfluss auf das Ausmaß von victim blaming - je schwerer die Straftat, desto stärker wird dem Opfer die Schuld gegeben. Academic Journal.

1.3 Forschungsbefunde Attribution und Bullying

Sowohl Bullying, als auch die Attributionstheorien bzw. ihre Postulate und Vorhersagen sind in den vergangenen Jahrzehnten ausgiebig erforscht worden. Umso verwunderlicher mag es erscheinen, dass es nur relativ wenige publizierte Studien gibt, die sich explizit mit Bullying als Misserfolgseignis im interpersonalen Kontext und Attributionen im Kontext von Bullying beschäftigen. Dies ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass der

Trend in der Forschung zu Bullying dahingeht, individuelle Bedingungen für Täter-Karrieren, Opfer-Karrieren und den Täter-Opfer-Status zu identifizieren. Im Zuge dieser Suche nach prädispositionierenden Faktoren und Persönlichkeitseigenschaften, scheint es sinnvoll, auch Attributionsstile zu untersuchen, da gerade auch vor dem Hintergrund der Theorie der erlernten Hilflosigkeit, Attributionsstile durchaus als Persönlichkeitsvariablen bezeichnet werden können. Auf der anderen Seite könnte man auch situationsspezifische attributionstheoretische Befunde erwarten, die sich ausschließlich auf den Bullying-Kontext beziehen, was nicht weniger interessant sein dürfte. Da Attributionen, wie oben beschrieben, Emotionen und damit auch Verhalten beeinflussen, kann man davon ausgehen, dass Erkenntnisse über bei Bullying relevante Attributionen besonders auch für Interventionen wertvoll sein könnten.

Die vorhandenen wissenschaftlichen Veröffentlichungen beziehen häufig Attributionen nur am Rande mit ein (vgl. Camodeca, Goossens, Schungel & Terwogt, 2003). oder beruhen auf eher qualitativen Analysen mit sehr kleinen und klinischen Stichproben (vgl. Bechtold & Schmitt, 2010).

Die bisherige Forschung beschäftigt sich vor allem mit victim blaming also dem Ausmaß in dem die Ursachen für Bullying im Opfer (internal) gesehen werden.

Eine Studie von Gini (2008) zeigte anhand der Untersuchung einer Schülerpopulation mit Hilfe von fiktiven Bullying-Szenarien, dass Jungs grundsätzlich stärker dazu tendieren, dem Opfer die Schuld zu geben und dass victim blaming bei direktem Bullying stärker ausgeprägt ist, als bei indirektem Bullying. Schüler mit Täter- beziehungsweise Opfererfahrungen unterscheiden sich hinsichtlich der Tendenz dem Opfer die Schuld zu geben nicht.

Mädchen scheinen männlichen Opfern stärker die Schuld zuzuschreiben, Jungs scheinen eher weiblichen Opfern die Schuld zuzuschreiben (Baldry, 2004).

Im Falle von uneindeutigen Situationen scheinen Bullying-Täter und Täter-Opfer öfter dem Opfer Schuld zuzuschreiben, als dies bei Unbeteiligten der Fall ist (Camodeca et al. 2003).

Die vier Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich Stabilität und Globalität nicht. Allerdings neigen Täter-Opfer stärker als Täter, Opfer und Unbeteiligte zu externalen Attributionen (Geogiou, Stavrinides, 2008).

Opfer von Bullying attribuieren die Ursachen von Bullying häufiger auf spezifische Aspekte der Situation (Steensma, 2006), tendieren also eher zu externalen und variablen Attributionen.

Ergebnisse aus einer Befragung von Soldaten ergab, dass Opfer und Unbeteiligte die Ursachen für Bullying ausschließlich im Opfer (sich selbst sehen) (Østvik & Rudmin, 2001). Die Autoren nehmen an, dass ihre Befragten dem fundamentalen Attributionsfehler unterlagen.

Friésen, Jonsson und Persson (2007) führten eine sehr interessante Befragung durch, deren Ergebnisse attributionstheoretisch interpretiert werden können, auch wenn die Autoren diese Interpretation nicht explizit vornehmen. Die Studie hatte das Ziel zu untersuchen, welche Ursachen Schüler für Bullying wahrnehmen und was ihrer Ansicht

nach Möglichkeiten sind um Bullying zu beenden. 40 % der Schüler nahmen an, dass das äußere Erscheinungsbild des Opfers Grund für die Bullying-Übergriffe sei. 36 % nahmen an dass das Verhalten des Opfers die Ursache sei und nur 7 % der Schüler sahen die Ursache in Eigenschaften des Täters. Diese Ergebnisse zeigen eine klare Tendenz zu victim blaming. Hinsichtlich der Frage was Bullying stoppen könnte, gaben die meisten Schüler an, Bullying würde dann aufhören, wenn die Täter älter würden, oder das Opfer beginnen würde, sich zu wehren. Diese Untersuchung hat allerdings einen gravierenden methodischen Mangel, der darin besteht, dass die Schüler nach ihren eigenen Erfahrungen befragt wurden, so dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass ein großer Teil der Varianz durch die Situationen zu erklären ist, an die die Schüler sich bei der Beantwortung der Fragen dachten.

Aus den vorliegenden Ergebnissen ergibt sich, wenn überhaupt ein sehr bruchstückhaftes Bild, da sich die Ergebnisse zum Teil widersprechen oder nicht sinnvoll ergänzen.

1.4 Fragestellungen und Hypothesen

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Untersuchung ist, nicht zuletzt aufgrund des Mangels von existierenden empirischen Befunden, sehr explorativ, so dass zum Teil auch Fragestellungen existieren, denen keine definitive Hypothese zugeordnet wird.

Insgesamt sollen 6 große Fragestellungen untersucht werden:

1. Unterscheiden sich Bullying-Täter, Bullying-Opfer und Bullying-Zuschauer in ihrer Attribution einer Bullying-Situation hinsichtlich der Dimensionen Lokation, Stabilität und Globalität?

Hypothese 1: Aufgrund des fundamentalen Attributionsfehlers neigen alle Beteiligten bei der allgemeinen Frage zu eher internalen Attributionen, die Ursache von Bullying wird also eher in Eigenschaften des Opfers oder des Täters, als in situativen Umständen gesehen, zudem überwiegt victim blaming, die Ursache von Bullying wird also stärker in Eigenschaften des Opfers, als in Eigenschaften des Täters gesehen.

Hypothese 2: Bullying-Täter neigen, zu stärkerem victim blaming als Bullying-Opfer. Entsprechende Befunde könnten dahingehen interpretiert werden, dass Täter durch victim blaming ihr eigenes Handeln rechtfertigen, wohingegen Opfer ihren Selbstwert durch externale täterbezogene Attributionen aufrecht halten.

Hypothese 3: Zuschauer neigen zu stärkerem victim blaming als Bullying-Opfer, dieser Befund ließe sich durch die Annahme erklären, dass Zuschauer ein Bedürfnis haben durch Attributionen ihre Angst davor, selbst in eine Opferrolle zu geraten, kontrollieren.

2. Sind beobachtete Unterschiede im Attributionsstil zwischen Bullying-Tätern, Bullying-Opfern und Bullying-Zuschauern situationsspezifisch, also nur im Bullying-Kontext zu finden, oder gibt es Hinweise auf grundlegende Unterschiede im Attributionsstil im Sinne von Personenvariablen?

Hypothese 4: Aufgrund der Zusammenhänge zwischen Bullying und Depression wird vermutet, dass Bullying-Opfer grundsätzlich eher zu internalen, stabilen und globalen Misserfolgsattributionen tendieren.

3. Unterscheiden sich Bullying-Täter, Bullying-Opfer und Bullying-Zuschauer hinsichtlich der dem fiktiven Opfer zugeschriebenen Emotionen?

Der Hintergrund dieser Fragestellung ist, dass es plausibel erscheint anzunehmen, dass die Emotionen, die dem Opfer zugeschrieben werden eine wichtige Determinante für Interventionen gerade auch durch Zuschauer sind. Außerdem kann aus den zugeschriebenen Emotionen aufgrund der Annahmen der Attributionstheorie abgeleitet werden, welche Attributionen von verschiedenen Beteiligten auf der Seite des Opfers angenommen werden.

Grundsätzlich wird diese Fragestellung aber explorativ untersucht. Aus einer attributionstheoretischen Perspektive wird erwartet, dass internal auf das Opfer bezogene Ursachenzuschreibungen zur Zuschreibung von Scham und Schuld führen sollten. External auf den Täter bezogene Attributionen sollten hingegen dazu führen, dass dem fiktiven Opfer Wut oder Hass zugeschrieben werden.

Es ist aber auch denkbar, dass Täter dem Opfer eher sozial unerwünschte negative Emotionen wie Hass oder Wut zusprechen. Bei Opfern würde man aufgrund der Befunde zu Depressionen eher Angst oder Traurigkeit vermuten.

4. Unterscheiden sich Bullying-Täter, Bullying-Opfer und Bullying-Zuschauer in ihrem Empathievermögen?

Hypothese 5: In Anlehnung an die bisherigen Befunde wird erwartet, dass Täter ein geringeres Empathievermögen haben als die übrigen Befragten.

5. Welche Intervenierenden ziehen Schülerinnen und Schüler in Betracht?
Da zu dieser vor allem praktisch relevanten Fragestellung keine empirischen Befunde vorliegen wird sie explorativ untersucht.
6. Welches Verhalten erwarten Schülerinnen und Schüler vom Bullying-Opfer selbst?
Auch diese Fragestellung muss, aufgrund fehlender empirischer Befunde, explorativ untersucht werden. Anhand der Ergebnisse von Friésen et al. (2007) kann vermutet werden, dass vom Opfer durchaus aktives und eigenständiges Handeln erwartet wird.

2. Methode

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen beschrieben, dass zur Untersuchung der Fragestellungen bzw. Hypothesen gewählt wurde. Zunächst wird das Untersuchungsdesign vorgestellt, dann die Stichprobe beschrieben und im Anschluss werden die Durchführung der Befragung und das verwendete Material dargestellt.

2.1 Design

Für die Untersuchung der beschriebenen Fragestellungen und Hypothesen wurde ein 4 x 2 x 2 Design gewählt.

Es wurden vier verschiedene Bullying-Szenarien verwendet (Schimpfworte und gemeine Spitznamen/ Auslachen und lächerlich machen/ nicht beachten, ausgrenzen/ Gerüchte verbreiten, schlecht machen). Zur Erfassung der Attributionen wurden neben einer globalen Attributionsfrage zwei spezifische Attributionsfragen verwendet, letztere variieren in ihrer Reihenfolge. Zudem existiert zu jedem Szenario eine Version mit einem weiblichen und eine Version mit einem männlichen Opfer, wobei das Geschlecht des Opfers in der Durchführung der Erhebung immer dem des Befragten entspricht, Schülerinnen erhalten also nur Fragebögen mit Szenarien mit weiblichen Opfern und Schüler erhalten nur Fragebögen mit Szenarien mit männlichen Opfern. Sowohl die vier verschiedenen Bullying-Szenarien, als auch das Geschlecht des Opfers sind Between-Subject-Faktoren. Die Reihenfolge der spezifischen Attributionsfragen kann sowohl als Between-, als auch als ein Within-Subject-Faktor betrachtet werden.

2.2 Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe folgte nicht dem Ziel, eine möglichst hohe Repräsentativität zu erreichen, sie wurde vielmehr von theoretischen und empirischen Überlegungen geleitet. Zur Untersuchung der genannten Fragestellungen müssen eine Vielzahl von Variablen erhoben werden. Eine schriftliche Befragung setzt möglichst gute Lese- und Schreibkompetenzen voraus. Im Hinblick auf komplexe Attributionen erscheint es sinnvoll eine Stichprobe zu wählen, bei der eine gewisse kognitive Reife angenommen werden kann. Zugleich muss aber auch berücksichtigt werden, dass Bullying nach der neunten Klasse kaum noch auftritt (Scheithauer, 2006). Aufgrund dieser Überlegungen wurde entschieden Schülerinnen und Schüler der achten Klasse Gymnasium zu befragen.

Die Befragung wurde in 12 Klassen an vier allgemein bildenden Gymnasien im Regierungsbezirk Tübingen durchgeführt. An der Untersuchung nahmen insgesamt 305 Schülerinnen und Schüler teil. 135 (44.3 %) der Befragten waren weiblich 170 (55.7 %) der Befragten waren männlich.

Die Befragung wurde in den Monaten September bis Dezember 2010 durchgeführt.

303 der 305 Befragten machten Angaben zu ihrem Alter. Das Alter der Schülerinnen und Schüler lag zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 11 und 15 Jahren ($M=13.30$, $SD=.52$).

Nur 6 Befragte (1.97 %) gaben an nicht in Deutschland geboren zu sein. 3 Befragte machten zu ihrem Geburtsland keine Angaben. Höher war der Anteil der Befragten, die angaben, dass beide Eltern (31, 10.16 %) oder mindestens ein Elternteil (84, 27.54 %) im Ausland geboren worden sei.

2.3 Durchführung der Schülerbefragung

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde im Klassenverband von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit durchgeführt, zudem war immer ein Lehrkraft - meist der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin anwesend.

Für die Befragung war eine Genehmigung des Regierungspräsidiums Tübingen eingeholt worden und die Eltern der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler waren von Seiten der jeweiligen Schule über die Befragung informiert worden.

Für die Bearbeitung des Fragebogens stand den Befragten eine Doppelstunde mit 90 Minuten zur Verfügung, wobei die eigentliche Befragung mit Hilfe des Fragebogens im Durchschnitt ungefähr 60 Minuten in Anspruch nahm. Rund 10 Minuten wurden für die Begrüßung und die Instruktion der Schülerinnen und Schüler verwendet, die verbleibenden 20 Minuten wurden genutzt um im Anschluss an die Befragung mit den Schülerinnen und Schüler über ihre Eindrücke bezüglich des Fragebogens zu sprechen, so wurden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise gefragt, wie sie mit dem Fragebogen und seinem Umfang zurecht gekommen sein. Außerdem konnten die Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit Fragen zum Fragebogen oder zur Befragung im Allgemeinen stellen. Diese Möglichkeiten wurden sehr gut aufgenommen. Zuletzt wurde den Schülerinnen und Schülern kurz erklärt, was das Ziel der Befragung sei.

Die Instruktion der Schülerinnen und Schüler wurde so einheitlich wie möglich gehalten. Die Versuchsleiterin stellte sich vor und erklärte kurz, dass in den folgenden 90 Minuten eine Befragung zum Thema „Konfliktsituationen im Schulalltag“ stattfinden würde. Daraufhin wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, den Fragebogen in einer „Klassenarbeitsatmosphäre“, das heißt für sich auszufüllen, Fragen durften an den die Versuchsleiterin gerichtet werden. Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, sich an die im Fragebogen enthaltenen Instruktion zu halten und vor jedem der fünf Teile des Fragebogens zu warten, bis eine Erklärung des nächsten Teil für alle gegeben wurde.

Alle Schülerinnen und Schüler entschieden sich an der Befragung teilzunehmen. Auch von Seite der Eltern waren keine Einwände erhoben worden.

2.4 Material

Zur Überprüfung der oben genannten Fragestellungen und Hypothesen wurde ein Fragebogen konstruiert. Eine der insgesamt 16 Versionen des Fragebogens befindet sich im Anhang B (ab Seite 101). Der Fragebogen beginnt mit einer kurzen Instruktion, in der die Befragten, wie auch schon in der mündlichen Instruktion, darauf hingewiesen werden, dass ihre Teilnahme freiwillig ist und die Angaben anonym behandelt werden. Zudem wird den Befragten jeder der fünf Teile des Fragebogens in wenigen Worten dargestellt.

Es wird im Fragebogen bewusst nie der Begriff „Bullying“ verwendet. Diese Entscheidung wurde vor dem Hintergrund einer Studie von Kert und Coddling (2010) gefällt, die in einer methodenvergleichenden Untersuchung feststellten, dass die Verwendung des Begriffs „Bully“ in Fragebögen zur Prävalenzerfassung zu signifikant geringeren gemessenen Täter-Prävalenzen führt. Vermutlich können die Ergebnisse durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten erklärt werden. Im Bezug auf die geplante Studie muss zudem davon ausgegangen werden, dass sich die Klassen, aufgrund von unterschiedlicher Thematisierung und Interventionen durch die Schule, eventuell deutlich in ihrem Wissen über

und ihrer Einstellung zu Bullying, oder „Mobbing“ unterscheiden, was zu systematischen Verzerrungen führen könnte. Aufgrund dessen wird Bullying im Fragebogen und in der mündlichen Instruktion durch die niederschwellige Formulierung „Konfliktsituationen im Schulalltag“ umschrieben.

2.4.1 Erfassung von Bullying-Tätern, Bullying-Opfern und Bullying-Zuschauern

Im ersten Teil des Fragebogens werden vier verschiedene Bullying- Situationen kurz dargestellt. Die beiden ersten Situationen, nämlich die Situation „Schimpfworte und gemeine Spitznamen nachrufen“ und die Situation „Auslachen und lächerlich machen“ lassen sich direkt verbalem Bullying zuordnen, die Situationen „Nicht beachten, lächerlich machen“ und „Gerüchte verbreiten, schlecht machen“ lassen sich unter indirekt-relationales Bullying gruppieren.

Beispiel: Situation 1: Schimpfworte und gemeine Spitznamen nachrufen.

Einem Mitschüler oder einer Mitschülerin werden von ein paar Jugendlichen aus der Klasse, bei jeder Gelegenheit, Schimpfworte und gemeine Spitznamen zugerufen. Wenn sie den Mitschüler/die Mitschülerin ansprechen oder über ihn/sie reden, verwenden sie nie seinen/ihren Namen, sondern immer nur Schimpfworte.

Auf die Darstellung der Situationen folgt die Erfassung der Prävalenz und Häufigkeit der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit diesen Situationen. Dabei werden Täter-, Opfer- und Zuschauererfahrungen zu jeder der vier Situationen erhoben. Die fünfstufigen Skalen zur Erfassung von Prävalenz und Häufigkeit sind aus dem Olweus Bullying Questionnaire (Olweus, 2007)übernommen. Der Olweus Bullying Questionnaire ist ein Standardinstrument zur Erfassung von Bullying-Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen der 3. bis 12. Klasse, also in einer ungefähren Altersspanne von 8 bis 18 Jahren. Die Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach der Häufigkeit der jeweiligen Erfahrung lauten:

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

2.4.2 Erfassung der Attributionen

Im zweiten Teil des Fragebogens wird jeweils eine der vier zur Verfügung stehenden Bullying-Situationen wesentlich detaillierter dargestellt, so hat das Bullying-Opfer nun einen Namen und die Bullying-Handlungen sind genauer beschrieben. Für Jungs und Mädchen existieren hier getrennte Formen, Schülerinnen erhalten einen Fragebogen mit einem weiblichen Opfer welches den Namen Hanna hat, Schüler erhalten einen Fragebogen mit einem männlichen Opfer mit dem Namen Dominik. Die Szenarien sind im Anhang C (ab Seite 125) abgedruckt.

Beispiel: Situation 1: Schimpfworte und gemeine Spitznamen nachrufen.

Hanna ist ungefähr so alt wie Du. Seit einiger Zeit lachen sie ein paar Mädchen aus ihrer Klasse aus, sobald sie sie irgendwo sehen. Sie erfinden immer wieder neue Witze und Sprüche mit denen sie sich über Hanna lustig machen oder malen Bilder mit denen sie sie lächerlich machen. In Pausen oder in Freistunden stehen sie oft bei ihr und tun so als wollten sie sich mit ihr unterhalten. Wenn Hanna ihnen antwortet lachen sie sie aus. Oft schreien sie Hanna auch an und lachen dann über ihre Reaktion.

Auf diese Situationsbeschreibung folgen drei offene Fragen, die dazu dienen die Attributionen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Die erste offene Frage lautet:

Was glaubst Du, was die Gründe sind, dass es so gekommen ist?

Mit Hilfe dieser ersten allgemein gehaltenen Frage sollen die spontanen Attributionen der Schülerinnen und Schüler erfragt werden.

Mit Hilfe der zweiten Frage sollen mögliche Ursachen oder Faktoren auf Seiten der Täter erfasst werden, die aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zu der im Szenario beschriebenen Bullying-Handlung geführt haben könnten. Diese Frage lautet daher:

Denke jetzt einmal nur an die Mitschülerinnen (bzw. Mitschüler), die Hanna (bzw. Dominik) so behandelt haben. Was glaubst Du, warum haben sich gerade diese Mitschülerinnen (bzw. Mitschüler) Hanna (bzw. Dominik) gegenüber so verhalten?

Die dritte Frage lautet:

Denke jetzt einmal nur an Hanna (bzw. Dominik). Was glaubst Du, warum gerade Hanna (bzw. Dominik) so behandelt worden ist?

Mit Hilfe dieser spezifischen Attributionsfrage sollen die Schüler dazu angeregt werden, über mögliche Ursachen oder Faktoren auf Seiten des Opfers nachzudenken, die zur Bullying-Situation geführt haben könnten.

Für die schriftliche Beantwortung jeder dieser drei Fragen steht eine knappe Seite zur Verfügung.

2.4.3 Erfassung der dem Opfer zugeschriebenen Emotionen

Im Anschluss an die Attributionsfragen werden die Emotionen abgefragt, die dem Opfer zugeschrieben werden. Es wurden aufgrund der Sichtung verschiedener Emotionsskalen (vgl. Schmidt-Atzert & Hüppe, 1996; Watson & Tellegen, 1988) bzw. theoretischer Annahmen über die Existenz verschiedener weitgehend unabhängiger Emotionen (vgl. Plutchik, R. 2005; Schmidt-Atzert & Hüppe 1996; Alonso-Arbo et al. 2006; Ekman, 1992) sechs negative Emotionen ausgewählt: Angst, Hass, Schuld, Trauer, Wut und Scham.

Für jede der sechs Emotionen steht im Fragebogen eine vierstufige Skala mit den Antwortmöglichkeiten „trifft vollkommen zu“, „trifft etwas zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“ zur Verfügung, anhand derer die Befragten angeben, in wie weit sie annehmen, dass das fiktive Opfer (Hanna bzw. Dominik) die entsprechenden Emotionen empfindet.

2.4.4 Erfassung von Außenstehenden, die die Situation verändern können

Um zu erfassen welche Außenstehenden von den Schülerinnen und Schülern als plausible Intervenierende angesehen werden, wurde eine Liste mit neun verschiedenen Außenstehenden erarbeitet:

- Die Eltern der Mitschülerinnen (bzw. Mitschüler)
- Der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin
- Vertrauenslehrer/Beratungslehrer
- Andere Lehrer
- Schulsozialarbeiter
- Andere Mitschüler
- Hannas (bzw. Dominiks) Eltern
- Irgendjemand anderes nämlich...
- niemand

Die Antwort erfolgt durch Ankreuzen einer oder mehrerer Antwortalternativen. Unter „irgendjemand anderes nämlich“ besteht die Möglichkeit weitere Personen oder Institutionen anzugeben.

2.4.5 Erfassung der wahrgenommenen Verhaltensmöglichkeiten des Opfers

Im Anschluss an die möglichen Intervenierenden von außen, wird die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten des Opfers selbst gestellt:

„Was könnte Hanna (bzw. Dominik) Deiner Ansicht nach tun, um die Situation zu verändern“.

Diese Frage, soll ebenso wie die Attributionsfragen, schriftlich in eigenen Worten, beantwortet werden.

2.4.6 Erfassung des habituellen Attributionsstils

Der dritte Teil des Fragebogens soll dazu dienen, den habituellen Attributionsstil der Befragten zu untersuchen. Zu diesem Zweck wird der Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ) von Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert und Pelster (1994) verwendet. Der ASF-KJ dient grundsätzlich dazu den Attributionsstil von Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 16 Jahren zu erfassen, der Fragebogen hat den großen Vorteil, dass er auch innerhalb einer Gruppentestung durchgeführt werden kann. Den Befragten werden schriftlich kurze Situationen beschrieben, in die sie sich hineinversetzen sollen. Für jede Situation sollen sich die Befragten den wichtigsten Grund überlegen, der erklärt, wie er oder sie in diese Situation geraten sein könnte bzw. wie es zu diesem Ereignis gekommen sein könnte. Dieser Grund soll notiert werden. Zu jedem Grund werden daraufhin drei Fragen gestellt, die durch Ankreuzen einer Antwortalternative einer vierstufigen Skala beantwortet werden. Die erste Frage bezieht sich dabei auf die Lokation, die Zweite auf die Stabilität und die dritte auf die Globalität des genannten Grundes für die jeweilige Situation.

Der ASF-KJ unterscheidet zwischen leistungsthematischem und anschlusssthematischem Attributionsstil in Erfolgs und Misserfolgssituationen. Dem entsprechend werden acht leistungsthematische und acht anschlusssthematische Situationen präsentiert, von denen

jeweils vier Erfolgs- und vier Misserfolgssituationen beschreiben. Da Bullying eine deutlich anschlussThematische Komponente hat und die Beantwortung des kompletten ASF-KJ mit durchschnittlich 45 Minuten sehr zeitaufwendig ist, wurden nur die anschlussThematischen Situationen des ASF-KJ in den Fragebogen aufgenommen. Der Fragebogen enthält somit vier Erfolgs- und vier Misserfolgssituationen, die jeweils zusammengehören, da die Misserfolgssituationen eine Verneinung der Erfolgssituationen darstellen:

1. Stell Dir vor, Deine Eltern haben mehr (weniger) Zeit für Dich.
2. Stell dir vor, du willst Klassensprecher/in werden und Du wirst (nicht) gewählt.
3. Stell Dir vor, beim Sportunterricht wollen Dich alle in ihrer (will Dich keiner in seiner) Mannschaft haben.
4. Stell Dir vor, ein netter Mitschüler/eine nette Mitschülerin feiert eine Geburtstagsparty und Du wirst (nicht) eingeladen.

Die erste Situation ist für die rein schulbezogene anschlussThematische Attribution weniger relevant, sie dient hier vor allem dazu, die Befragten mit dem relativ komplexen Antwortformat vertraut zu machen.

2.4.7 Erfassung des Empathievermögens

Im vierten Teil des Fragebogens soll das generelle Empathievermögen der Befragten erfasst werden. Zu diesem Zweck wurden 14 der insgesamt 16 Items des Toronto Empathy Questionnaire von Spreng, McKinnon, Mar & Levin (2009) ausgewählt. Der Toronto Empathy Questionnaire ist ein faktorenanalytisch entwickeltes Instrument. Während übliche Verfahren nur entweder emotionale oder kognitive Empathie erfassen, hat der Toronty Empathy Questionnaire den Vorteil beide Konstrukte mit hoher Reliabilität und Validität abzufragen. Da der Fragebogen bisher nur in englischsprachiger Form vorliegt und zudem für Erwachsene vorgesehen ist, wurden die Items übersetzt und die Antwortskala der Emotionsfragen und des ASF-KJ angeglichen, indem nicht, wie im ursprünglichen Fragebogen, eine fünfstufige, sondern eine vierstufige Antwortskala verwendet wird.

2.4.8 Erfassung von Kontrollvariablen

Im fünften und letzten Teil des Fragebogens werden einige wenige Kontrollvariablen erhoben. Die Schülerinnen und Schüler werden nach ihrem Alter in Jahren, ihrem Geburtsland, dem Heimatland der Mutter und dem Heimatland des Vaters gefragt. Zudem sollen sie angeben wie viele Geschwister sie haben und mit wie vielen Personen sie in einem Haushalt leben.

Aufgrund der Tatsache, dass für Jungen und Mädchen getrennte Versionen des Fragebogens existieren, ist die Frage nach dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler hinfällig.

2.5 Statistische Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt mit dem Statistikprogram IBM SPSS Statistics 19.0. In einem ersten Schritt wird eine deskriptive Analyse der Daten durchgeführt. Für die Items zur Erfassung der dem Opfer zugeschriebenen Emotion wird die Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Für die Untersuchung der Veränderung der Attributionen über die allgemeine, die täterbezogene und die opferbezogene Attributionsfragen werden Varianz-

analysen mit Messwiederholung gerechnet. Die Analysen zu allen anderen Fragestellungen und Hypothesen erfolgen durch univariate Varianzanalysen unter Einbezug der jeweils relevanten Faktoren.

Das in SPSS voreingestellte Signifikanzniveau von $p < .05$ wird für die Analyse beibehalten.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die wichtigsten deskriptiven Kennwerte und korrelativen Zusammenhänge der abhängigen Variablen dargestellt und daraufhin die varianz-analytisch ermittelten signifikanten Ergebnisse zu den Fragestellungen und Hypothesen präsentiert.

3.1 Deskriptive Ergebnisse

Zunächst werden die deskriptiven Kennwerte der Attributionsfragen beschrieben, dann erfolgt die Darstellung der wichtigsten deskriptiven Ergebnisse zu den Emotionsfragen sowie die Darstellung der Antworten auf die Frage nach Interventionsmöglichkeiten durch Außenstehende und durch das Opfer selbst.

3.1.1 Deskriptive Kennwerte der Attributionsfragen

Die Antworten auf die drei offenen Attributionsfragen wurden transkribiert und in semantisch und logisch sinnvolle Komponenten zerlegt.

In Tabelle 1 (Seite 31) sind die, durch Zerlegung erreichten Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Antworten auf die drei verschiedenen Attributionsfragen, sowie die minimale und die maximale Anzahl zu sehen.

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, gaben die Schülerinnen und Schüler auf Frage 1 im Durchschnitt 3.95 ($SD = 2.15$) Antworten. Auf die täterbezogene und die opferbezogene Frage gaben die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt 2.94 ($SD = 1.75$) bzw. 3.22 ($SD = 2.15$) Antworten, die maximalen Anzahlen der Antworten stellt in allen drei Fällen, wie auch an der Standardabweichung zu erkennen ist, Ausnahmewerte dar.

Tabelle 1:

Deskriptive Kennwerte der Antworten auf die drei Attributionsfragen
N = 305

Attributionsfrage	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Allgemeine Attributionsfrage	3,95	2,15	0,00	10,00
Täterbezogene Attributionsfrage	2,94	1,75	0,00	10,00
Opferbezogene Attributionsfrage	3,22	2,15	0,00	13,00

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Für jede Antwort auf die drei Attributionsfragen wurden jeweils die mittlere Lokations-, Stabilitäts- und Globalitätsausprägungen ermittelt. Tabelle 2 (Seite 32) gibt diese Mittelwerte, sowie die Standardabweichungen wieder. Für die Interpretation von Lokation, Stabilität und Globalität liegen die Werte zwischen 0 und 1. Höhere Werte der Lokation

stehen für eine stärkere Ursachenerklärung durch Eigenschaften des Opfers (victim blaming), entsprechend stehen niedrigere Werte für Attributionen auf Eigenschaften des Täters. Diese Interpretation ist für alle drei Attributionsfragen identisch, da die befragten Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich Ursachen angaben, die sich innerhalb der Täter-Opfer-Dyade lokalisieren lassen, das heißt, es wurden fast ausschließlich Gründe genannt, die entweder im Täter, oder im Opfer liegen. Da es nicht sinnvoll erschien die sehr geringe Anzahl von Gründen außerhalb der Täter-Opfer-Dyade zu berücksichtigen, erfolgte eine eindimensionale Kodierung.

Höhere Werte der Stabilität und der Globalität stehen für stabilere und globalere Antworten.

Tabelle 2:

Deskriptive Kennwerte der Lokations-, Stabilität- und Globalitätsausprägung über die drei Attributionsfragen

<i>N</i> = 305			
Attributionsfrage	Lokation <i>M</i> (<i>SD</i>)	Stabilität <i>M</i> (<i>SD</i>)	Globalität <i>M</i> (<i>SD</i>)
Allgemeine Attributionsfrage	.65 (.34)	.67 (.32)	.78 (.29)
Täterbezogene Attributionsfrage	.40 (.40)	.76 (.33)	.76 (.32)
Opferbezogene Attributionsfrage	.82 (.30)	.70 (.35)	.77 (.32)

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich ist, variiert vor allem die Lokation über die drei Attributionsfragen deutlich. Eine varianzanalytische Untersuchung der Unterschiede über die drei Fragen wird unter 5.3.2 dargestellt, eine vollständige Aufspaltung der Mittelwerte nach allen relevanten Faktoren befindet sich im Anhang A (ab Seite 62).

3.1.2 Deskriptive Kennwerte der Emotionsfragen

Aufgrund der Tatsache, dass für die Zuschreibung der Emotionen des fiktiven Opfers erhebliche Geschlechtsunterschiede angenommen werden können, sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der sechs Emotionen in Tabelle 3 (Seite 33) für Schülerinnen und Schüler getrennt dargestellt.

Tabelle 3:

Deskriptive Kennwerte der dem Opfer zugeschriebenen Emotionen getrennt für Mädchen und Jungs
N = 305

Emotion	Mädchen <i>M (SD); N = 134</i>	Jungs <i>M (SD); N=170</i>
Angst	3.15 (.74)	2.86 (.83)
Hass	3.22 (.77)	3.36 (.73)
Schuld	2.20 (.91)	1.94 (.93)
Trauer	3.87 (.35)	3.66 (.58)
Wut	3.23 (.73)	3.26 (.73)
Scham	2.75 (.95)	2.84 (1,02)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Obgleich deutliche Geschlechtsunterschiede erkennbar sind, gaben sowohl Mädchen, als auch Jungs bei Trauer die höchste ($M = 3.87$, $SD = .35$, bzw. $M = 3.66$, $SD = .58$) und bei Schuld die geringste ($M = 2.20$, $SD = .91$, bzw. $M = 1.94$, $SD = .93$) Ausprägung an.

3.1.3 Deskriptive Kennwerte der Antworten auf die Frage nach den Lösungsmöglichkeiten durch andere

Auf die Frage nach den Lösungsmöglichkeiten durch außenstehende Personen gaben die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt 3.60 ($SD = 1.50$) Antworten. In Abbildung 1 (Seite 33) ist der Prozentsatz der Zustimmungen für jede Antwortalternative in der abgefragten Reihenfolge dargestellt.

Wie aus der Abbildung zu entnehmen ist, wählten über 80 % der Schülerinnen und Schüler die Antwortmöglichkeit „andere Mitschüler“. Andere häufig gewählte Antwortalternativen sind „Klassenlehrer“ und „Vertrauenslehrer“ mit 58,1 % bzw. 57,4 %. Die Antwortalternativen „Eltern des Opfers“ und „Eltern der Mitschüler“ liegen mit 45 % bzw. 35,2 % immer noch deutlich vor dem unspezifischen „andere Lehrer“, diese Möglichkeit wurde von nur 13,4 % der Befragten gewählt. 35 % der Schülerinnen und Schüler wählten die Antwort „irgendjemand anderes“.

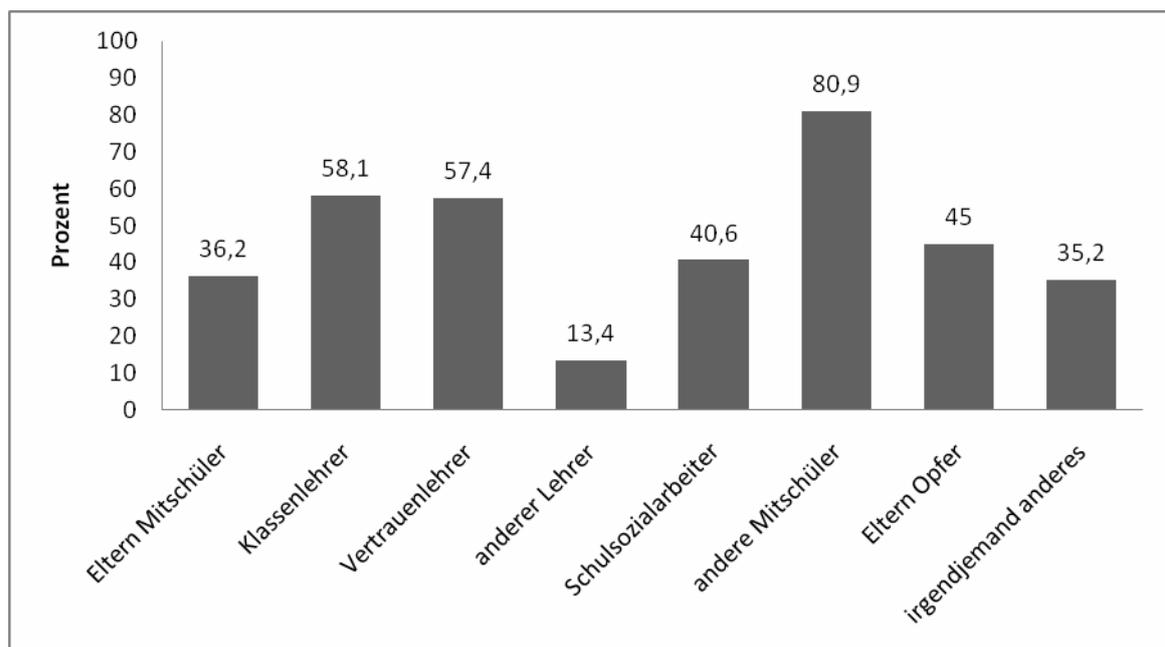


Abbildung 1: *Prozentsatz der Befragten, die das jeweilige Item zu „Welche Außenstehenden könnten etwas tun, damit sich die Situation ändert“, wählten.*

Die von den Befragten unter zu diesem Item notierten Nennungen wurden in Kategorien zusammengefasst. Die mit Abstand wichtigste Kategorie ist „Freunde des Opfers“, sie wurde von 90,8 % derjenigen Schülerinnen und Schüler genannt, die eine freie Angabe machten. Da bei den selbst formulierten Antworten keine Mehrfachnennungen vorkamen, kommt anderen Kategorien keine nennenswerte Bedeutung zu.

3.1.4 Deskriptive Kennwerte der Antworten auf die Frage nach den Lösungsmöglichkeiten durch das Opfer selbst

Die schriftlichen Antworten auf die offen gestellte Frage nach den Lösungsmöglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler für das Opfer selbst sehen, wurden, wie auch die Attributionsfragen, in Komponenten zerlegt und dann Kategorien zugeordnet.

Die Befragten gaben im Durchschnitt 2,47 ($SD= 1,30$) Antworten auf diese Frage. Der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die die jeweilige Kategorie nannten ist in Abbildung 2 dargestellt.

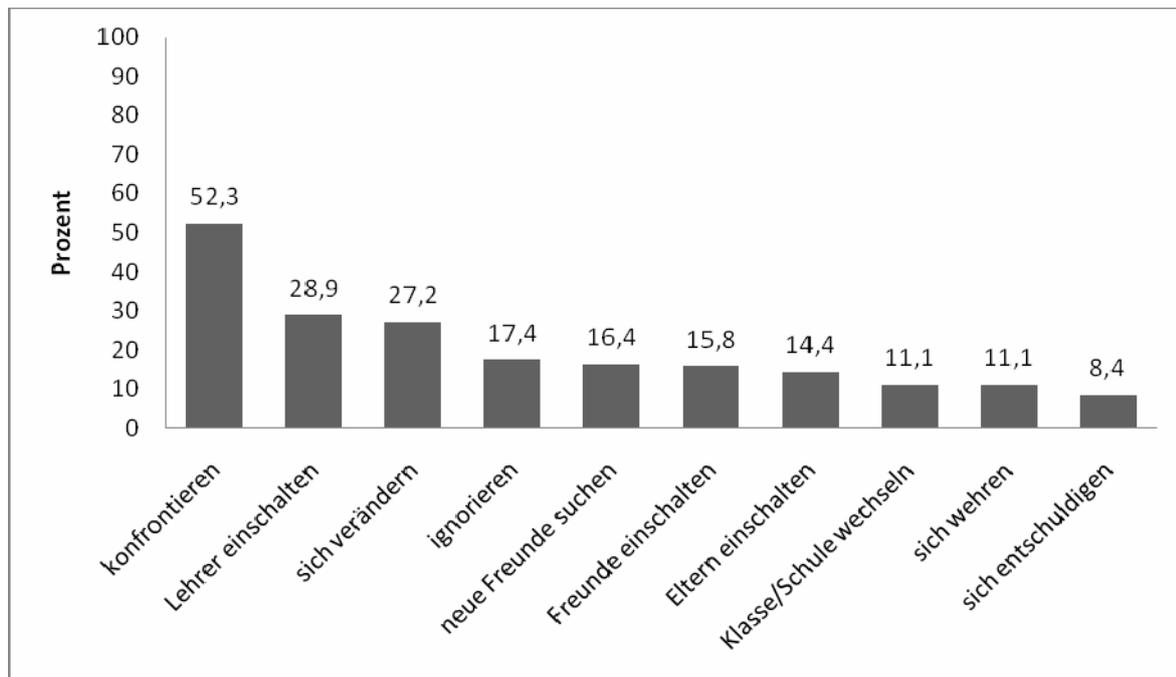


Abbildung 2: *Prozentsatz der Befragten, die die jeweilige Verhaltensmöglichkeit des Opfers nannten*

3.1.5 Zellenbesetzung der Bedingungen

Die Reihenfolge der spezifischen Attributionsfragen wird für die varianzanalytische Datenanalyse nicht als zusätzlicher Faktor betrachtet. Somit sind für die weitere Auswertung acht Bedingungen relevant, die sich durch das Geschlecht und das verwendete Bullying-Szenario ergeben. Die Zellenbesetzung ist in 4 (Seite 35) dargestellt.

Tabelle 4:

Besetzung der Zellen, der vier Bullying-Szenarien nach Geschlecht
N = 305

	Bullying-Szenario			
	1	2	3	4
weiblich	32	35	36	32
männlich	46	47	41	36

Die Zellenbesetzung ist mit $\chi^2(3, N = 305) = .81, p = .83$ als homogen zu betrachten.

Für die weitere Analyse wurden die beiden Bullying-Szenarien zum verbalen Bullying („Schimpfworte und gemeine Spitznamen und „Auslachen und lächerlich machen“) und die beiden Bullying-Szenarien zum relationalen Bullying („Nicht beachten, ausgrenzen“ und „Gerüchte verbreiten, schlecht machen“) zusammengefasst.

3.2 Korrelationen

Die Items zur Erfassung der Emotion wurden, wie unter 4.4.3 dargestellt, explorativ ausgewählt, um ein potentiell möglichst großes Spektrum abdecken zu können. Um zu überprüfen, ob und wie stark die Items untereinander korreliert sind, wurden die Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet. Wie aus Tabelle 5 unten hervorgeht, ergeben sich zum Teil sehr geringe bis geringe, aber dennoch signifikante Korrelationen der Items.

So korrelieren Angst und Scham mit $r = .18, p < .01$. Hass steht in einem positiven Zusammenhang zu Wut mit $r = .41, p < .01$, Schuld korreliert sowohl mit Wut ($r = .15, p < .01$) als auch mit Scham ($r = .30, p = .30$). Für Trauer und Scham ergibt sich eine Korrelation mit $r = .14, p < .01$. Wut korreliert negativ mit Scham mit

$r = -.14, p < .01$

Tabelle 5:

Interkorrelation der Emotions-Items
N = 305

	Angst	Hass	Schuld	Trauer	Wut	Scham
Angst		.04	.09	.07	.01	.18**
Hass			-.06	-.05	.41**	-.04
Schuld				.07	.15**	.30**
Trauer					.01	.14**
Wut						-.14**
Scham						

Anmerkung: ** $p < 0.01$ (2-seitig), * $p < 0.05$ (2-seitig)

3.3 Prüfung der Fragestellungen und Hypothesen

Im Folgenden werden die Fragestellungen 1- 4 varianzanalytisch untersucht. Zu den rein explorativen Fragestellungen 5 und 6 liegen bereits anhand der unter 4.1.3 und 4.1.4 beschriebenen deskriptiven Ergebnisse die für diesen Kontext relevanten Informationen vor.

3.3.1 Definition Täter, Opfer, Zuschauer

Die Definition einer Tätergruppe, einer Opfergruppe und einer Zuschauergruppe stellte den ersten Schritt zur Hypothesenprüfung dar.

Als Täter wurden alle diejenigen Befragten definiert, die bei der Prävalenz- und Häufigkeitserfassung bei mindestens einer „Täter-Frage“ eine Mindestausprägung von „in den letzten Monaten ein oder zweimal“ und keinerlei Opfererfahrungen angegeben hatten. Entsprechend dieser Definition wurden 62 Täter identifiziert, dies entspricht einer Täter-Prävalenz von 20.7 %. Als Opfer wurden alle Befragten definiert, die mindestens eine Opfer- aber keinerlei Tätererfahrung angegeben hatten. Es wurden 35 Opfer identifiziert, so dass die Opfer-Prävalenz bei 11.5 % liegt.

Es wurden 30 (9.8 %) Zuschauer, also Befragte, die weder Täter-, noch Opfererfahrungen, wohl aber Zuschauererfahrungen angegeben hatten, ermittelt. Aufgrund der Tatsache, dass die meisten Schülerinnen und Schüler sowohl Täter,- als auch Opfererfahrungen angegeben hatten, wurde als vierte Gruppe die der so genannten Täter-Opfer mit einer Prävalenz von 173 (57.7 %) ermittelt. Wie unter 2.1.3 beschrieben, ist die Gruppe der Täter-Opfer eine Gruppe, die empirisch plausibel ist.

Fünf Befragte sich ließen keiner der genannten Gruppen zuordnen, da sie entweder nicht die notwendigen Angaben gemacht hatten, oder keinerlei Bullying- Erfahrungen angegeben hatten, diese Befragten wurden aus der Analyse der Attributionen ausgeschlossen.

Für die folgende Überprüfung der Hypothesen wurden zwei Faktoren gebildet, die den so genannten Täterstatus und den so genannten Opferstatus abbilden und anhand derer jeder Befragte in einem 2x2 Design hinsichtlich seines Status identifiziert werden kann (siehe Abbildung 3).

		Täterstatus	
		Ja	Nein
Opferstatus	Ja	Täter-Opfer N = 173	Opfer N = 35
	Nein	Täter N = 62	Zuschauer N = 30

Abbildung 3: Darstellung der Faktoren Täterstatus und Opferstatus und der jeweiligen Zellenbesetzung.

Die Besetzung der Zellen ist mit $\chi^2(1, N = 300)$, $p = .002$ hoch signifikant ungleich. Es befinden sich in der Stichprobe deutlich mehr Täter-Opfer und Täter, als Opfer und Zuschauer.

3.3.2 Lokation, Stabilität und Globalität bei Konfrontation mit Bullying-Situationen

Die Überprüfung der ersten Fragestellung erfolgte mit Hilfe von Varianzanalysen mit Messwiederholung, die jeweils für die Lokation, die Stabilität und die Globalität durchgeführt wurden. Die drei Messwiederholungsfaktoren sind hierbei die Ausprägungen der Lokation beziehungsweise Stabilität beziehungsweise Globalität in der allgemeinen (Frage 1), der täterbezogenen (Frage 2) und der opferbezogenen (Frage 3) Attributionsfrage. Als Zwischensubjektfaktoren wurden in jeder der drei Varianzanalysen der Täterstatus, der Opferstatus, das Geschlecht und die Bullying-Form mit aufgenommen. Jeder dieser Faktoren ist zweistufig.

Für die drei Varianzanalysen wurde die Annahme der Sphärizität nach dem Mauchly-Test überprüft. Für alle Messwiederholungsfaktoren kann Sphärizität angenommen werden. Die Mittelwerte, die zur graphischen und tabellarischen Darstellung der Effekte im Text verwendet werden, entsprechen den aus der jeweiligen Varianzanalyse hervorgegangenen Schätzungen, daher werden an dieser Stelle auch die Standardfehler (*SE*) angegeben. Die Rohmittelwerte, sowie deren Standardabweichung (*SD*) und die jeweilige Population (*N*) pro Bedingung sind im Anhang (ab Seite 90) in tabellarischer Form dargestellt.

Lokation

Für die Ausprägung der Lokation ergab sich ein hochsignifikanter Haupteffekt für den Messwiederholungsfaktor mit $F(2, 528) = 54.39$ und $p = .000$ sowie $\eta^2 = .171$. Wie Abbildung 4 zu entnehmen ist, sind die Attributionen in der allgemeinen Frage stark auf das Opfer bezogen ($M = .67$; $SE = .02$). Die Attributionen in den Antworten auf die täterbezogenen Frage sind stärker auf den Täter bezogen ($M = .35$; $SE = .04$) und in der opferbezogenen Attributionsfrage überwiegt wieder deutlich die Tendenz zu victim blaming ($M = .81$; $SE = .03$).

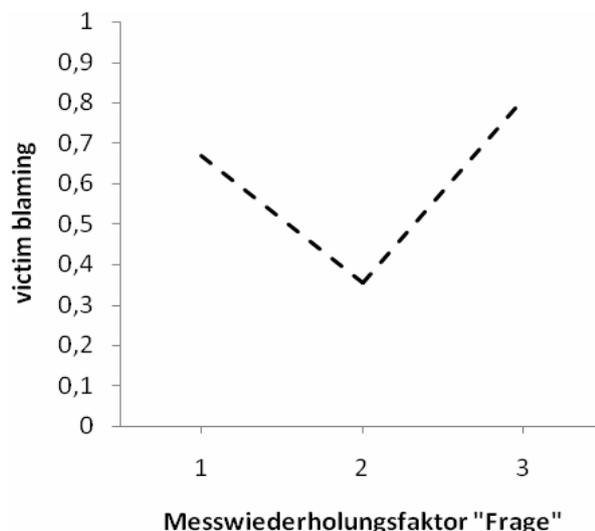


Abbildung 4: Lokation: Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors: Ausmaß von victim blaming über die drei Attributionsfragen

Des Weiteren zeigte sich eine signifikante Interaktion zwischen dem Messwiederholungsfaktor und der Bullying-Form mit $F(2, 528) = 5.92$ und $p = .003$ sowie $\eta^2 = .022$, die in Abbildung 5 dargestellt ist.

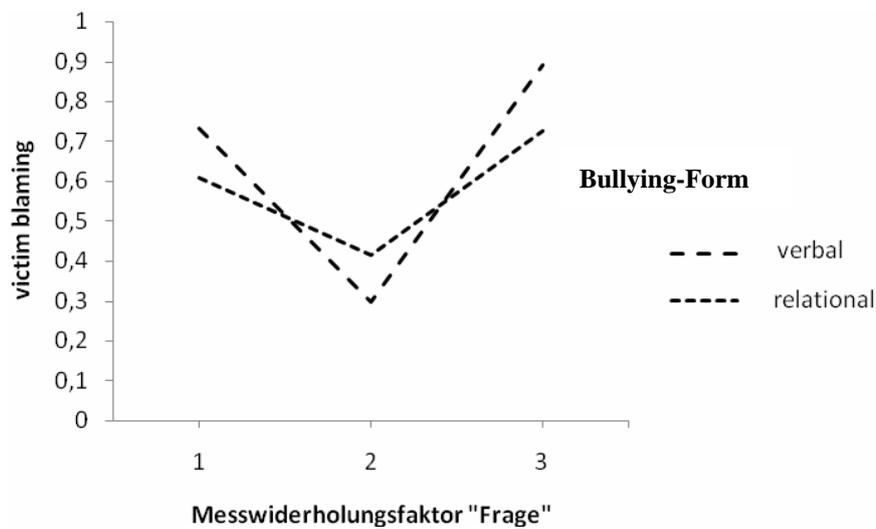
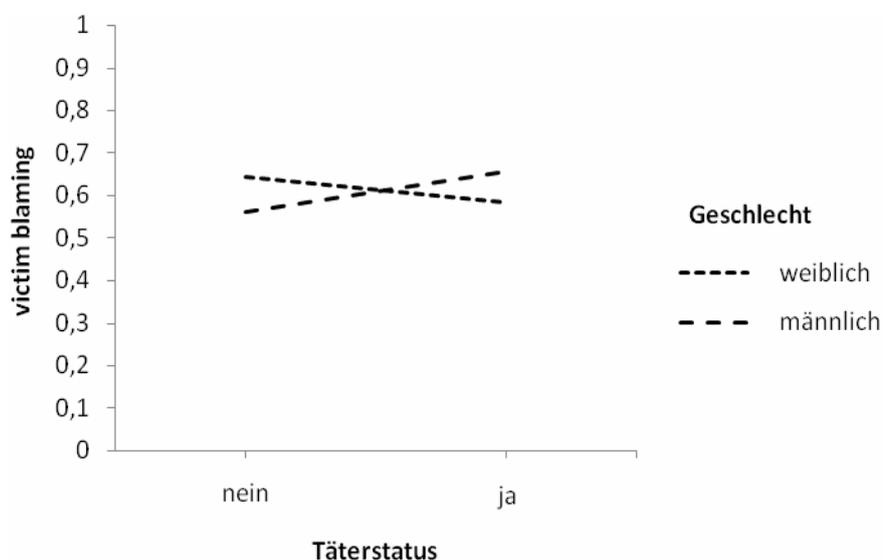


Abbildung 5: Lokation: Interaktion der Faktoren Messwiederholung und Bullying-Form

Bei der allgemein gehaltenen ersten Frage und der opferbezogenen dritten Frage führten Szenarien des verbalen Bullings zu stärkerem victim blaming ($M = .73$, $SE = .06$; $M = .89$, $SE = .05$), als Szenarien des relationalen Bullings ($M = .60$, $SE = .04$; $M = .76$, $M = .73$; $SE = .02$) in der täterbezogenen Frage führten hingegen relationale Bullying-Szenarien zu stärkerem victim blaming ($M = .40$, $SE = .03$), verbale Szenarien resultieren hier in verhältnismäßig täterbezogenen Attributionen ($M = .30$, $SE = .07$).

Zwischen den drei Fragen als Messwiederholungsfaktor, dem Täterstatus und dem Geschlecht ergab sich eine Dreifachinteraktion mit $F(2, 528) = 6.39$ und $p = .002$, sowie $\eta^2 = .024$, die dahingehend zu interpretieren ist, dass bei Frage 2 männliche Befragte ohne Täterstatus, im Vergleich zu den übrigen Bedingungen, stärker täterbezogene Antworten gaben (vgl. Abbildung 6, Seite 39).



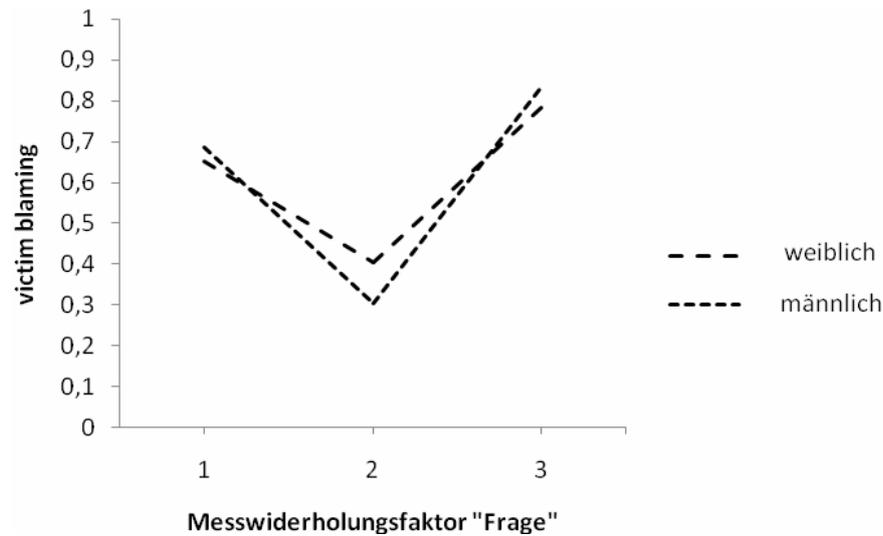


Abbildung 6: Lokation: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, des Täterstatus und des Geschlechts

Stabilität

Für die Stabilität wurde ebenfalls ein signifikanter Haupteffekt für den Messwiederholungsfaktor mit $F(2, 508.02) = 5.74$ und $p=.003$ sowie $\eta^2 = .021$ ermittelt. Wie Abbildung 7 (Seite 40) veranschaulicht, sind die Attributionen bei Frage 1 ($M= .68$, $SE = .02$) und Frage 3 ($M= .68$, $SE = .04$) verhältnismäßig weniger stabil, als die Attributionen in Frage 2 ($M= .78$, $SE= .02$). Insgesamt sind die Antworten über alle drei Fragen hinweg eher stabil.

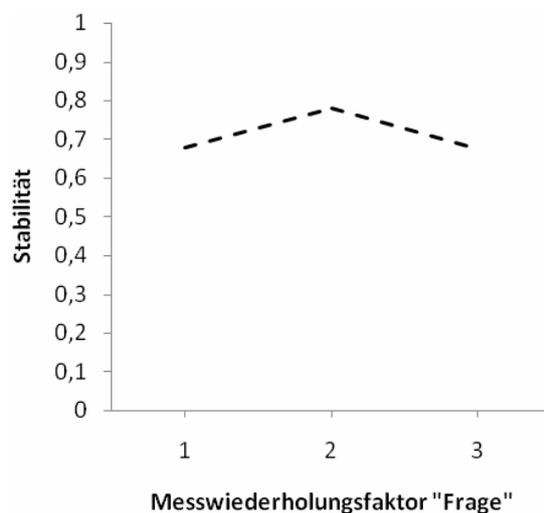


Abbildung 7: Stabilität: Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors

Des Weiteren ergab sich eine signifikante Interaktion zwischen dem Messwiederholungsfaktor und dem Geschlecht mit $F(2, 508.00) = 5.43$ und $p = .005$, mit $\eta^2 = .020$. Diese Interaktion ist in Abbildung 8 (Seite 40) dargestellt.

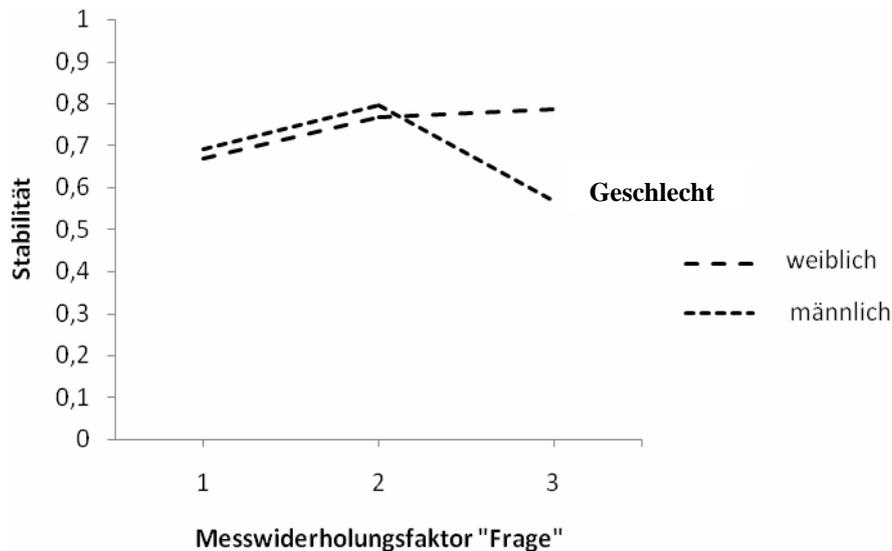


Abbildung 8: Stabilität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung und Geschlecht

Wie aus der graphischen Darstellung ersichtlich, kann die Interaktion dadurch erklärt werden, dass weibliche Befragte bei der dritten, opferbezogenen Frage, zu stabileren Antworten tendierten ($M = .79$, $SE = .04$ vs. $M = .57$, $SE = .06$). Weibliche Befragte weichen also von dem, in Abbildung 7 veranschaulichten, Trend zu weniger stabilen Attributionen bei der opferbezogenen Frage ab.

Diese Differenz ist, wie eine Dreifachinteraktion zwischen dem Messwiederholungsfaktor, dem Geschlecht und dem Täterstatus mit $F(2, 508.00) = 7.46$, $p = .001$ sowie $\eta^2 = .027$ zeigt, zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Täterstatus besonders ausgeprägt.

Tabelle 6:

Stabilität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, Geschlecht und Täterstatus
 $N = 300$

	Täterstatus			
	nein		ja	
Geschlecht	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Frage 1	$M = .69$ $SE = .04$	$M = .75$ $SE = .09$	$M = .65$ $SE = .05$	$M = .63$ $SE = .02$
Frage 2	$M = .75$ $SE = .04$	$M = .87$ $SE = .10$	$M = .79$ $SE = .05$	$M = .71$ $SE = .02$
Frage 3	$M = .85$, $SE = .06$	$M = .43$ $SE = .10$	$M = .71$ $SE = .04$	$M = .70$ $SE = .02$

Anmerkung: M = Mittelwert, SE = Standardfehler

Eine weitere Dreifachinteraktion mit $F(2, 508.00) = 5.42$, $p = .005$ und $\eta^2 = .020$ zeigt zudem, dass der Zusammenhang zwischen dem Messwiederholungsfaktor und dem Täterstatus auch mit der Bullying-Form in Zusammenhang steht: Während bei Antworten auf die erste und die zweite Frage ein vorhandener Täterstatus gemeinsam mit verbalem Bullying zu weniger stabilen Attributionen führt, führt bei Frage 3 ein nicht vorhandener Täterstatus gemeinsam mit verbalem Bullying zu weniger stabilen Attributionen (vgl. Abbildung 9, Seite 41).

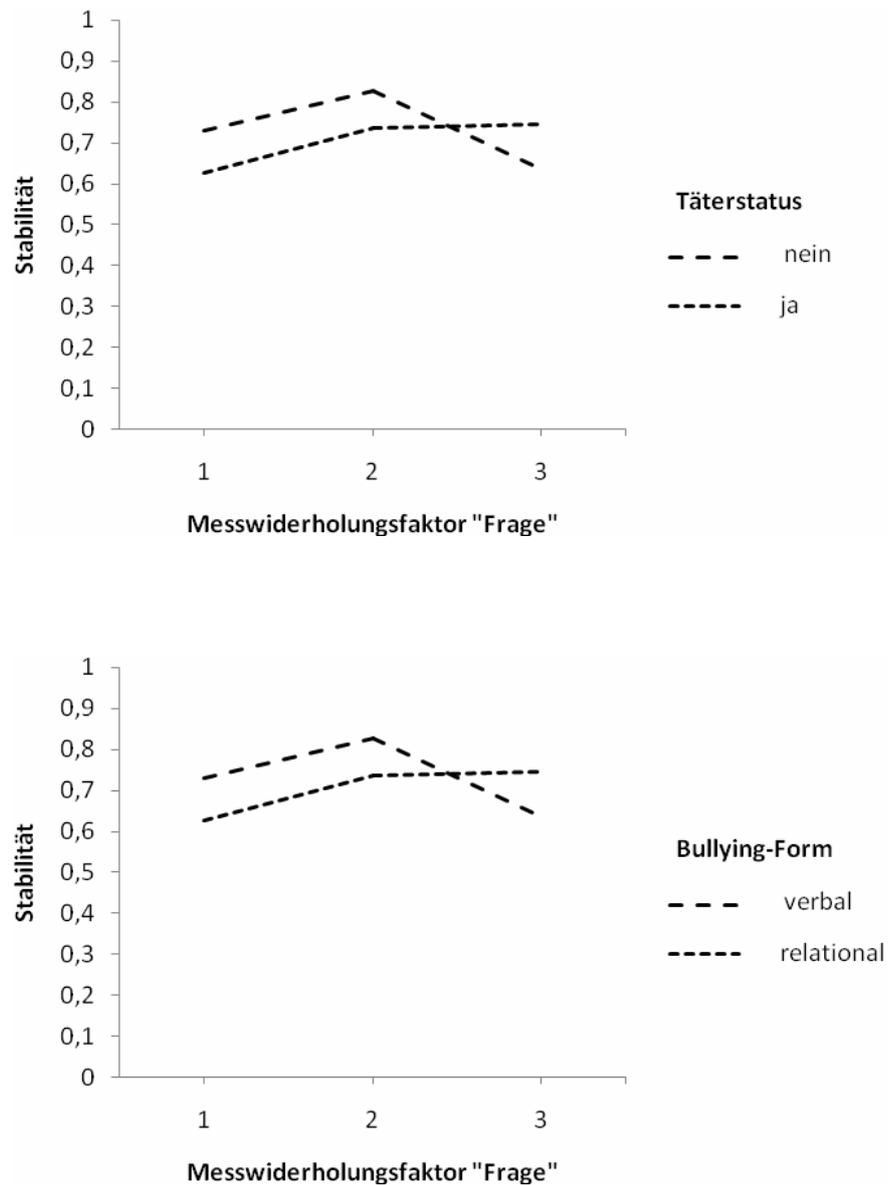


Abbildung 9: *Stabilität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, Täterstatus und Bullying-Form.*

Die Interaktion zwischen dem Messwiederholungsfaktor, dem Geschlecht und der Bullying-Form mit $F(2,528) = 4.82$, $p = 008$, $\eta^2 = .018$, zeigt zudem, dass männliche Befragte bei verbalem Bullying auf Frage 3 variablere Antworten gaben als dies bei anderen Befragten der Fall war (vgl. Tabelle 7, Seite 42).

Tabelle 7:

Stabilität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, Bullying-Form und Geschlecht
N = 300

Geschlecht	Bullying-Form			
	verbal		relational	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Frage 1	<i>M</i> = .69 <i>SE</i> = .04	<i>M</i> = .78 <i>SE</i> = .08	<i>M</i> = .64 <i>SE</i> = .05	<i>M</i> = .61 <i>SE</i> = .04
Frage 2	<i>M</i> = .78 <i>SE</i> = .04	<i>M</i> = .86 <i>SE</i> = .08	<i>M</i> = .76 <i>SE</i> = .05	<i>M</i> = .70 <i>SE</i> = .04
Frage 3	<i>M</i> = .80 <i>SE</i> = .04	<i>M</i> = .46 <i>SE</i> = .10	<i>M</i> = .72 <i>SE</i> = .04	<i>M</i> = .65 <i>SE</i> = .04

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SE* = Standardfehler

Globalität

Hinsichtlich der der Globalität der Antworten auf die drei Attributionsfragen zeigte sich eine Interaktion zwischen dem Messwiederholungsfaktor und der Bullying-Form mit $F(2, 528) = 5.81$ und $p = .003$ sowie $\eta^2 = .022$. Wie Abbildung 10 (Seite 44) zu entnehmen ist, führte verbales Bullying in den Antworten auf Frage 1 ($M = .85$, $SE = .05$ vs. $M = .70$, $SE = .02$) und Frage 2 ($M = .84$, $SE = .04$ vs. $M = .73$, $SE = .04$) zu globaleren Attributionsen, in den Antworten auf Frage 3 hingegen zu spezifischeren Antworten ($M = .70$, $SE = .04$ vs. $M = .78$, $SE = .04$).

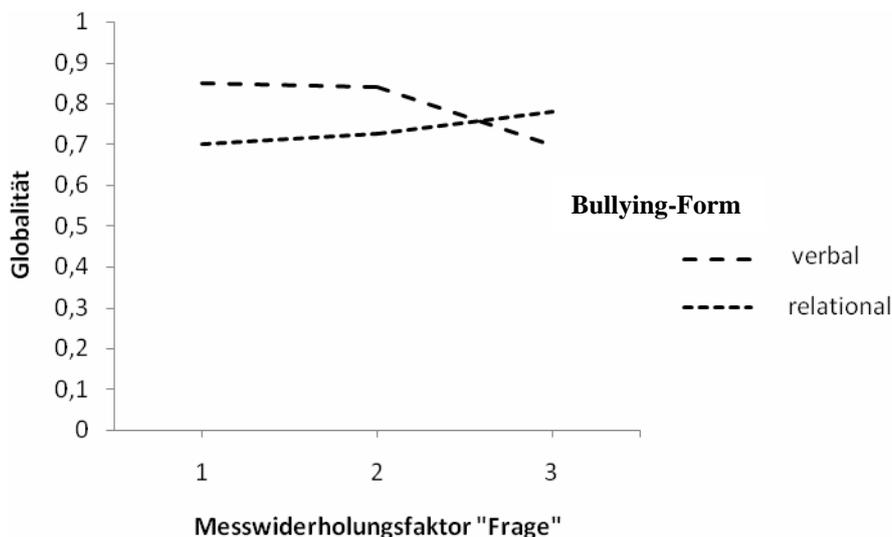


Abbildung 10: *Globalität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung und Bullying-Form*

Dieser Zusammenhang wird zudem durch das Geschlecht moderiert. Die Dreifachinteraktion zwischen dem Messwiederholungsfaktor, der Bullying-Form und dem Geschlecht mit $F(2, 528) = 3.57$ und $p = .028$ sowie $\eta^2 = .013$ lässt sich dadurch erklären, dass männliche Befragte bei verbalem Bullying auf Frage 3 deutlich spezifischere Antworten geben, als die übrigen Subpopulationen (vgl. Tabelle 8, Seite 43).

Tabelle 8:

Globalität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, der Bullying-Form und des Geschlechts

N = 300

Geschlecht	Bullying-Form			
	verbal		relational	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Frage 1	<i>M = .82</i>	<i>M = .87</i>	<i>M = .72</i>	<i>M = .67</i>
	<i>SE = .05</i>	<i>SE = .09</i>	<i>SE = .05</i>	<i>SE = .05</i>
Frage 2	<i>M = .80</i>	<i>M = .88</i>	<i>M = .68</i>	<i>M = .75</i>
	<i>SE = .04</i>	<i>SE = .08</i>	<i>SE = .05</i>	<i>SE = .04</i>
Frage 3	<i>M = .80</i>	<i>M = .57</i>	<i>M = .76</i>	<i>M = .80</i>
	<i>SE = .05</i>	<i>SE = .08</i>	<i>SE = .05</i>	<i>SE = .05</i>

Anmerkung: M = Mittelwert, SE = Standardfehler

Des Weiteren ergab sich eine Dreifachinteraktion zwischen dem Messwiederholungsfaktor, dem Täterstatus und dem Geschlecht mit $F(2, 528) = 8.27$ und $p = .000$ und $\eta^2 = .30$ die daraus resultiert, dass männliche Befragte ohne Täterstatus auf die zweite Frage deutlich globalere und auf die dritte Frage deutlich spezifischere Antworten gaben als dies bei weiblichen Befragten ohne Täterstatus der Fall war (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9:

Globalität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, Geschlecht Täterstatus

N = 300

Geschlecht	Täterstatus			
	nein		ja	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Frage 1	<i>M = .79</i>	<i>M = .80</i>	<i>M = .75</i>	<i>M = .77</i>
	<i>SE = .05</i>	<i>SE = .08</i>	<i>SE = .03</i>	<i>SE = .03</i>
Frage 2	<i>M = .69</i>	<i>M = .92</i>	<i>M = .80</i>	<i>M = .71</i>
	<i>SE = .04</i>	<i>SE = .10</i>	<i>SE = .05</i>	<i>SE = .02</i>
Frage 3	<i>M = .85</i>	<i>M = .61</i>	<i>M = .71</i>	<i>M = .76</i>
	<i>SE = .04</i>	<i>SE = .10</i>	<i>SE = .05</i>	<i>SE = .03</i>

Anmerkung: M = Mittelwert, SE = Standardfehler

Es zeigte sich bezüglich der Globalität zudem eine Vierfachinteraktion zwischen dem Messwiederholungsfaktor, des Täterstatus, dem Opferstatus und dem Geschlecht mit $F(2, 528) = 5.23$, $p = .006$ und $\eta^2 = .019$.

Wie aus Tabelle 10 (Seite 44) ersichtlich, gaben männliche Befragte, die weder einen Opfer-, noch einen Täterstatus hatten auf die opferbezogene dritte Frage deutlich spezifischere Antworten als alle übrigen Befragten.

Tabelle 10:

Globalität: Interaktion des Messwiederholungsfaktors, des Geschlechts, des Täterstatus und des Opferstatus

N = 300

weiblich				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
Frage 1	<i>M = .78</i> <i>SE = .07</i>	<i>M = .76</i> <i>SE = .07</i>	<i>M = .68</i> <i>SE = .08</i>	<i>M = .80</i> <i>SE = .04</i>
Frage 2	<i>M = .68</i> <i>SE = .08</i>	<i>M = .70</i> <i>SE = .08</i>	<i>M = .85</i> <i>SE = .09</i>	<i>M = .76</i> <i>SE = .04</i>
Frage 3	<i>M = .84</i> <i>SE = .06</i>	<i>M = .83</i> <i>SE = .06</i>	<i>M = .63</i> <i>SE = .07</i>	<i>M = .82</i> <i>SE = .04</i>

männlich				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
Frage 1	<i>M = .79</i> <i>SE = .15</i>	<i>M = .80</i> <i>SE = .08</i>	<i>M = .74</i> <i>SE = .05</i>	<i>M = .78</i> <i>SE = .02</i>
Frage 2	<i>M = .94</i> <i>SE = .18</i>	<i>M = .90</i> <i>SE = .10</i>	<i>M = .67</i> <i>SE = .04</i>	<i>M = .76</i> <i>SE = .02</i>
Frage 3	<i>M = .41</i> <i>SE = .16</i>	<i>M = .82</i> <i>SE = .10</i>	<i>M = .83</i> <i>SE = .04</i>	<i>M = .71</i> <i>SE = .02</i>

Anmerkung: M = Mittelwert, SE = Standardfehler

3.3.3 Zusammenhänge von Lokation und Stabilität sowie Lokation und Globalität

Da vor einem attributionstheoretischen Hintergrund vor allem auch das gemeinsame Auftreten internalen und stabilen, sowie internalen und globalen Attributionen relevant ist, wurden für diese beiden Kombinationen erneut Varianzanalysen mit Messwiederholung über die drei Fragen gerechnet, indem der relative Anteil internaler und stabiler, bzw. internaler und globaler Antworten über die drei Fragen als abhängige Variable verwendet wurde.

Für die Kombination internal und stabil ergab sich ein Haupteffekt mit $F(2, 530) = , p = .000$ und $\eta^2 = .092$. Wie aus Abbildung 11 hervorgeht, waren die Antworten auf Frage 2 deutlich weniger internal und stabil, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die stärkere Stabilitätsausprägung bei Antworten auf Frage 2, wie sie oben dargestellt wurde, darauf zurückzuführen ist, dass diese Antworten zugleich auch Täterbezogen waren, wohingegen Antworten auf die erste und dritte Frage stark auf das Opfer ausgerichtet und stabil waren.

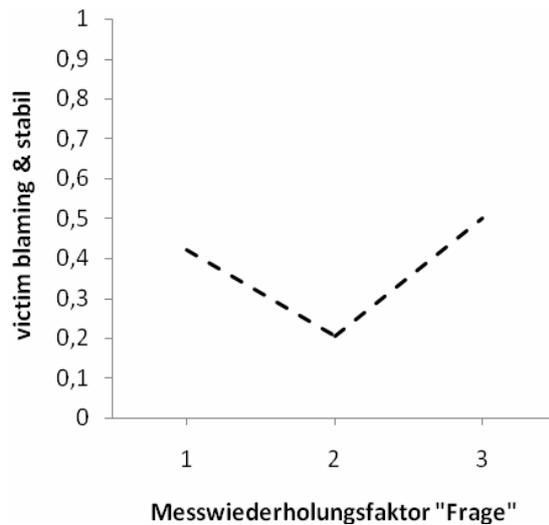


Abbildung 11: Haupteffekt für die Kombination von victim blaming und stabiler Ursachenerklärung

Wie aus Abbildung 12 (Seite 46) hervorgeht, verhält es sich mit der Kombination von Lokation und Globalität vergleichbar $F(2, 528) = 38.86, p = .000$ und $\eta^2 = .128$. Während also bei den Antworten auf die erste und die dritte Frage eindeutig victim blaming mit globalen Gründen überwiegt, sind die Antworten auf die zweite Frage wesentlich weniger häufig internal und global.

Zudem blieben bei der Kombination der Dimensionen die meisten Interaktionen der Varianzanalysen ohne Kombination erhalten.

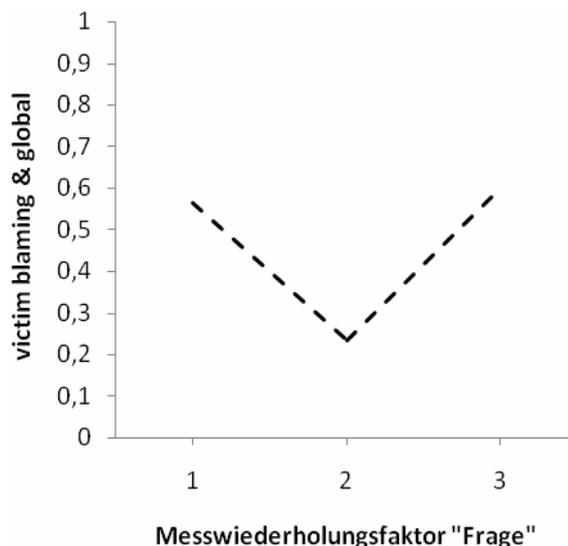


Abbildung 12: Haupteffekt für die Kombination von victim blaming und globaler Ursachenerklärung

3.3.4 Lokation, Stabilität und Globalität in Erfolgs- und Misserfolgssituationen

Die Analyse des habituellen Attributionsstils in Erfolgs- und Misserfolgssituationen erfolgte mit Hilfe von univariaten Varianzanalysen mit den Faktoren Täterstatus, Opferstatus und Geschlecht.

Es wurde hinsichtlich der jeweiligen abhängigen Variablen zwischen der Lokation, der Stabilität und der Globalität in Erfolgs- und in Misserfolgssituationen unterschieden, so dass insgesamt sechs unabhängige Variablen untersucht wurden. Lediglich für die Globalität in Erfolgssituationen und die Stabilität in Misserfolgssituationen ergaben sich signifikante Effekte.

Für die Globalität in Erfolgssituationen zeigte sich ein Haupteffekt für den Faktor Täterstatus mit $F(1, 291) = 5.23$ und $p = .023$, $\eta^2 = .018$ der daraus resultiert, dass Befragte mit Täterstatus ($M = 2.60$, $SE = .03$) globalere Attributionen vornahmen als Befragte ohne Täterstatus ($M = 2.41$, $SE = .06$).

Bezüglich der Stabilität in Misserfolgssituationen ergab sich eine Interaktion zwischen den Faktoren Täterstatus, Opferstatus und Geschlecht mit $F(1, 291) = 7.72$,

$p = .006$ und $\eta^2 = .026$. Männliche Zuschauer gaben die variabelsten Attributionen der Misserfolgssituationen an, männliche Opfer hingegen die stabilsten.

Tabelle 11:

Stabilität in Misserfolgssituationen: Interaktion zwischen dem Täterstatus und dem Geschlecht

$N = 305$

	Täterstatus			
	nein		ja	
Opferstatus	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 2.88$ $SE = .13$	$M = 2.66$ $SE = .12$	$M = 2.62$ $SE = .15$	$M = 2.85$ $SE = .06$
männlich	$M = 2.55$ $SE = .20$	$M = 2.98$ $SE = .15$	$M = 2.89$ $SE = .09$	$M = 2.72$ $SE = .05$

Anmerkung: M = Mittelwert, SE = Standardfehler

3.3.5 Emotionen des fiktiven Opfers

Zur Analyse der dem Opfer zugeschriebenen Emotionen wurden univariate Varianzanalysen für die sechs Emotionen durchgeführt. Da die Emotionszuschreibungen durch die Art des vorhergegangenen Szenarios beeinflusst sein können, wurde neben dem Täterstatus, dem Opferstatus, dem Geschlecht auch hier wieder die Bullying-Form in die Analyse mit aufgenommen.

Angst

Bezüglich der dem fiktiven Opfer zugeschriebenen Angst zeigte sich ein Haupteffekt der Bullying-Form mit $F(1, 283) = 7.68$ und $p = .006$, $\eta^2 = .026$. Befragte, die ein Szenario mit

verbalem Bullying gelesen hatten, schrieben dem Opfer demnach mehr Angst zu ($M = 3.23$, $SE = .11$), als solche, die ein Szenario mit relationalem Bullying vorgelegt bekommen hatten ($M = 2.85$, $SE = .07$).

Hass

Für die Emotion Hass ergaben sich für den Täterstatus mit $F(1, 282) = 11.75$, $p = .001$, $\eta^2 = .040$ und für den Opferstatus mit $F(1, 282) = 8.01$ und $p = .005$ sowie $\eta^2 = .028$ signifikante Haupteffekte, die darauf zurückzuführen sind, dass Befragte mit Täterstatus ($M = 3.32$, $SE = .05$) dem Opfer mehr Hass zuschrieben, als Befragte ohne Täterstatus ($M = 2.90$, $SE = .10$) und Befragte mit Opferstatus ($M = 3.30$, $SE = .06$) dem Opfer mehr Hass zuschrieben als Befragte ohne Opferstatus ($M = 2.93$, $SE = .10$).

Eine mit $F(1, 282) = 7.26$, $p = .007$ und $\eta^2 = .025$ signifikante Interaktion zwischen dem Täterstatus und dem Opferstatus ist dahingehen zu interpretieren, dass Zuschauer, also Personen ohne Täter- und ohne Opferstatus dem Opfer am wenigste Hass zuschrieben (vgl. Abbildung 13 unten).

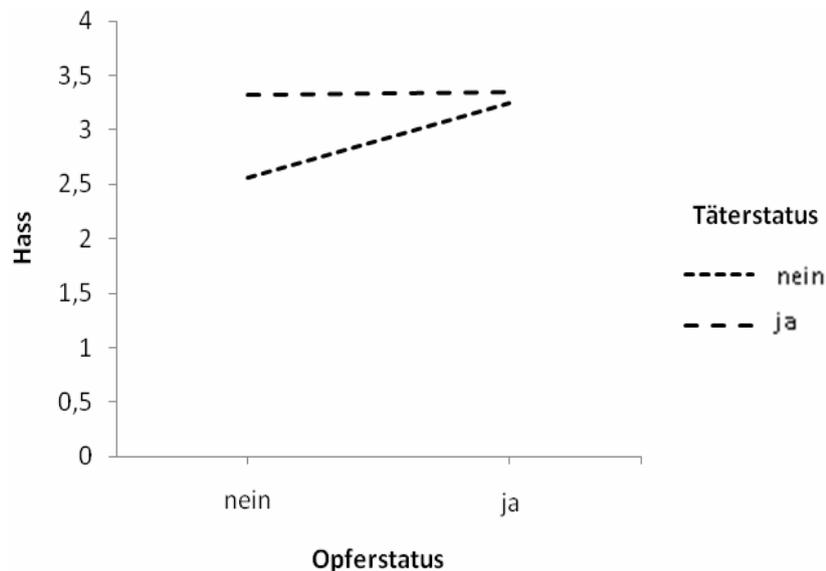


Abbildung 13: Hass: Interaktion der Faktoren Täterstatus und Opferstatus

Eine Interaktion zwischen dem Täterstatus und dem Geschlecht mit $F(1, 282)$, $p = .016$ und $\eta^2 = .020$ resultiert, wie Abbildung 14 zu entnehmen ist, daraus, dass männliche Befragte ohne Täterstatus ($M = 2.72$, $SE = .19$) dem Opfer weniger Hass zuschrieben als männliche Befragte mit Täterstatus ($M = 3.44$, $SE = .07$).

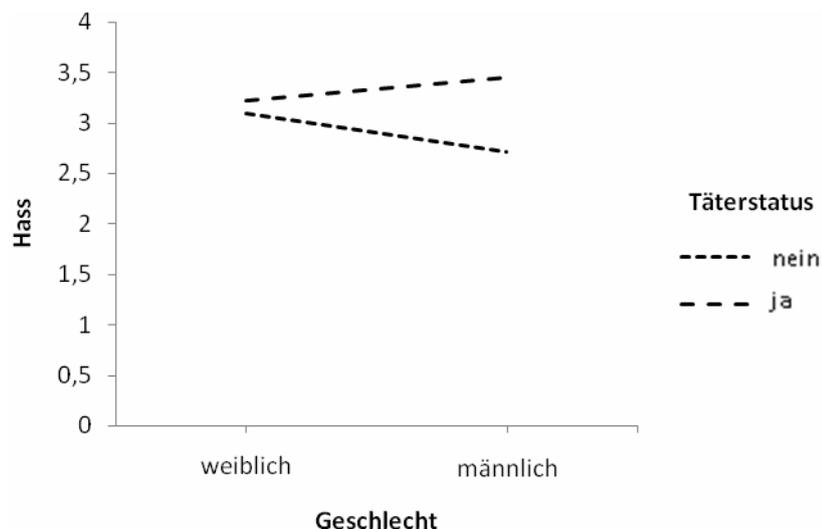


Abbildung 14: *Hass: Interaktion der Faktoren Täterstatus und Geschlecht*

Des Weiteren zeigte sich eine Dreifachinteraktion zwischen dem Täterstatus, dem Opferstatus und dem Geschlecht mit $F(1, 282) = 8.45$, $p = .004$ und $\eta^2 = .029$ die daraus resultiert, dass männliche Befragte ohne Täter- und ohne Opfererfahrungen die geringsten Werte haben. Das heißt, männliche Zuschauer schrieben dem Opfer am wenigsten Hass zu (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12:

Hass: Interaktion der Faktoren Täterstatus, Opferstatus und Geschlecht
N = 305.

	Täterstatus			
	nein		ja	
Opferstatus	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 3.03$ $SE = .17$	$M = 3.15$ $SE = .15$	$M = 3.13$ $SE = .19$	$M = 3.30$ $SE = .09$
männlich	$M = 2.07$ $SE = .30$	$M = 3.35$ $SE = .22$	$M = 3.51$ $SE = .10$	$M = 3.37$ $SE = .08$

Anmerkung: M = Mittelwert, SE = Standardfehler

Schuld

Für die dem Opfer zugeschriebene Schuld ergab sich ein marginal signifikanter Haupteffekt für den Faktor Geschlecht mit $F(1, 282) = 3.76$, $p = .054$ und $\eta^2 = .013$, der auf eine tendenziell stärkere Schuldzuschreibung bei Schülerinnen zurückzuführen ist. Des Weiteren ergab sich eine signifikante Interaktion der Faktoren Opferstatus und Bullying-Form mit $F(1, 282) = 3.99$ und $p = .047$ sowie $\eta^2 = .014$ die beinhaltet, dass bei Befragten ohne Opferstatus relationales Bullying zu einer höheren Ausprägung der zugeschriebenen Schuld führte ($M = 2.30$, $SE = .16$), als dies bei verbalem Bullying ($M = 1.76$, $SE = .21$) der Fall war.

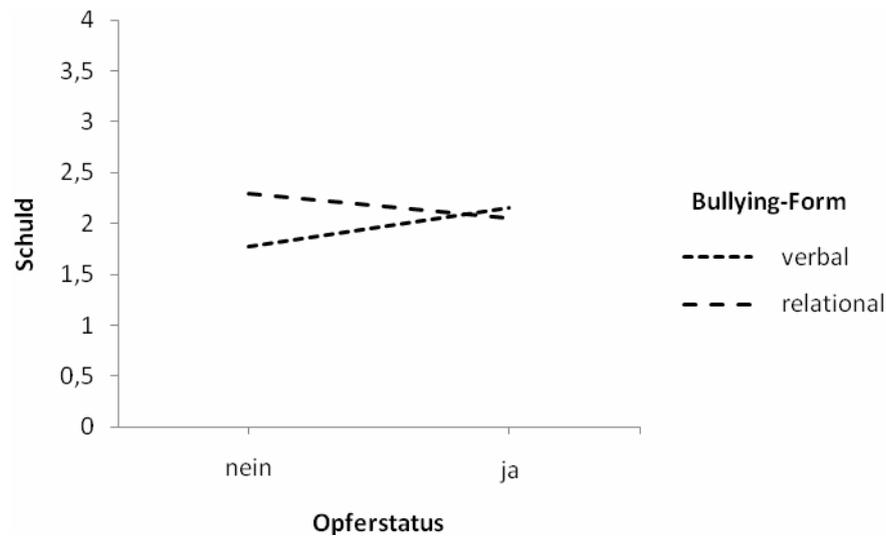


Abbildung 15: Schuld. Interaktion der Faktoren Opferstatus und Bullying-Form.

Trauer

Das Ausmaß der zugeschriebenen Trauer ist nur vom Geschlecht der Befragten abhängig. Der Haupteffekt mit $F(1, 282) = 10.53$ und $p = .001$ $\eta^2 = .036$ resultiert daraus, dass Schülerinnen dem Opfer mehr Trauer zuschrieben ($M = 3.90$, $SE = .04$), als Schüler ($M = 3.59$, $SE = .07$).

Wut

Für die abhängige Variable Wut ergaben sich weder signifikante Haupteffekte, noch signifikante Interaktionen.

Scham

Wie auch für die dem Opfer zugeschriebene Trauer, ergab sich für die zugeschriebene Scham ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Geschlecht mit $F(1, 283) = 4.45$ und $p = .016$ sowie $\eta^2 = .015$ weibliche Befragte ($M = 2.70$, $SE = .10$) gaben mehr dem Opfer zugeschriebene Scham an als männliche Befragte ($M = 2.35$, $SE = .12$).

Zudem ist, wie die Interaktion zwischen dem Geschlecht und der Bullying-Form mit $F(1, 283) = 5.91$, $p = .016$, $\eta^2 = .020$ zeigt, die Zuschreibung von Scham bei Mädchen bei verbalem Bullying am stärksten und bei Jungs bei verbalem Bullying am geringsten (vgl. Abbildung 16, Seite 50).

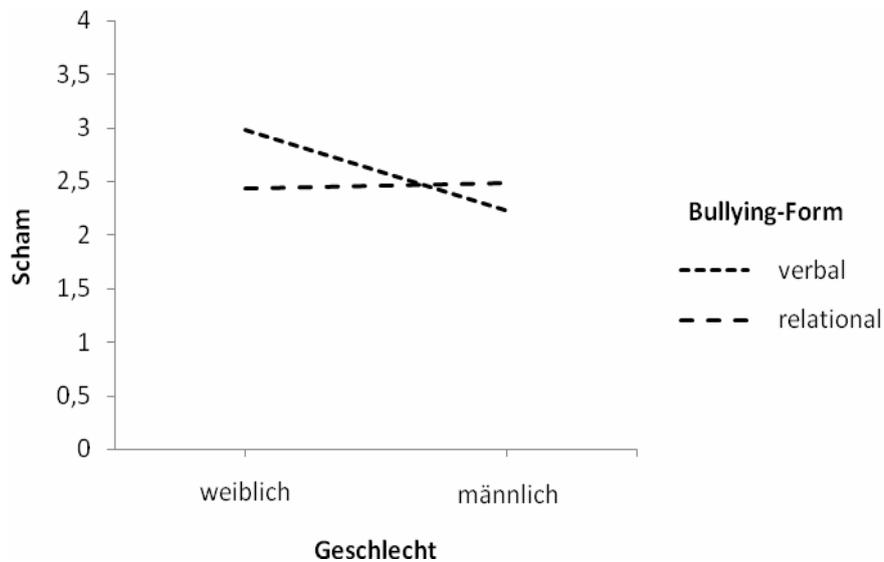


Abbildung 16: Scham: Interaktion der Faktoren Geschlecht und Bullying-Form

3.3.6 Empathievermögen

Um zu untersuchen, ob sich Täter, Opfer und Zuschauer hinsichtlich ihres Empathievermögens unterscheiden, wurde eine univariate Varianzanalyse gerechnet, deren abhängige Variable die mittlere Ausprägung des Empathievermögens, wie es durch den Toronto Empathy Questionnaire ermittelt wurde, ist. Da diese Skala unabhängig vom Bullying-Szenario präsentiert wurde, wurden hier nur die Faktoren Täterstatus, Opferstatus und Geschlecht in die Analyse mit aufgenommen.

Für den Täterstatus ergab sich ein Haupteffekt mit $F(1, 292) = 4.32$, $p = .032$ und $\eta^2 = .016$, Befragte ohne Täterstatus ($M = 2.90$, $SE = .03$) zeigten immer mehr Empathievermögen, als Befragte mit Täterstatus ($M = 2.79$, $SE = .03$). Wie ein Haupteffekt des Opferstatus mit $F(1, 292) = 5.01$, $p = .017$ und $\eta^2 = .017$ zeigt, haben Befragte mit Opferstatus ($M = 2.92$, $SE = .02$) ein stärkeres Empathievermögen, als Befragte ohne Opferstatus ($M = 2.79$, $SE = .03$).

Ein dritter Haupteffekt ergab sich hinsichtlich des Geschlechts mit $F(1, 292) = 22.76$ und $p = .000$ sowie $\eta^2 = .072$. Schülerinnen ($M = 2.98$, $SE = .02$) zeigten ein ausgeprägteres Empathievermögen als Schüler ($M = 2.74$, $SE = .04$).

4. Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund der Fragestellungen und Hypothesen diskutiert und es wird auf mögliche Erklärungen für, zum Teil unerwartete Ergebnisse eingegangen. Zudem werden aus einer kritischen Betrachtung der Ergebnisse und des methodischen Vorgehens mögliche Anhaltspunkte und Verbesserungsmöglichkeiten für ähnliche Studien abgeleitet.

4.1 Fragestellungen, Hypothesen und Ergebnisse

Das zentrale Ziel der diesem Bericht zugrunde liegenden empirischen Untersuchung war es, zu überprüfen, ob und inwieweit sich Bullying-Täter, Bullying-Opfer und Bullying-Zuschauer in ihrem Attributionstil unterscheiden, wenn sie mit einem fiktiven Bullying-Szenario konfrontiert werden.

Eines der grundlegendsten Ergebnisse betrifft in diesem Zusammenhang bereits die Definition und die Prävalenzen der Gruppen. Es wurde mit drei großen differenzierbaren Gruppen gerechnet: Einer Tätergruppe, einer Opfergruppe und einer Zuschauergruppe. Aufgrund der Daten musste allerdings eine vierte Gruppe in die Analyse mit aufgenommen werden, um dem Antwortmuster der befragten Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können. Die vierte Gruppe, der so genannten Täter-Opfer, stellte dabei keinesfalls eine Art „Restkategorie“ dar, sondern ist im Gegenteil die mit Abstand am häufigsten vertretene Gruppe überhaupt, über die Hälfte (57.7 %) aller Befragten wurden dieser Gruppe zugeordnet. Die zweitgrößte Gruppe stellte die der Täter dar (20.7 %) gefolgt von der Opfergruppe (15.5 %). Nur 9.8 % der Schülerinnen und Schüler wurden der Zuschauergruppe zugeordnet. Die Prävalenzen von Bullying-Tätern und Bullying-Opfern übersteigen leicht die Prävalenzen, die aufgrund der Studie von Scheithauer et al. (2006) zu erwarten waren, deutlich überrepräsentiert ist die Gruppe der Täter-Opfer. Dies könnte unter Umständen daran liegen, dass in der hier verwendeten Definition von Tätern und Opfern bereits eine relativ geringe Häufigkeit der Bullying-Erfahrungen ausreichte, um der jeweiligen Gruppe zugeordnet zu werden.

Aufgrund dieser Prävalenzen kann davon ausgegangen werden, dass auch wenn berücksichtigt wird, dass Bullying auf einem relativ frühen Niveau erfasst wurde, der mit Abstand größte Teil der Stichprobe auf die eine oder andere Art in der nahen Vergangenheit Bullying-Erfahrungen gemacht hatte.

Wie in Hypothese 1 erwartet, tendierten die Befragten in der ersten, allgemeinen Frage, die die spontane Attribution erfassen sollte, eindeutig dazu, dem Opfer von Bullying die Schuld zuzuschreiben. In der ersten Attributionsfrage waren über 65 % der Ursachen-erklärungen auf Eigenschaften des Opfers bezogen. Wenn explizit nach den Gründen in Eigenschaften des Täters gefragt wurde, waren die angegebenen Gründe zwar signifikant stärker auf die Täter gerichtet, aber dennoch waren 35 % der Antworten auf Ursachen im Opfer gerichtet, was die Vermutung zulässt, dass die Tendenz zu victim blaming bei Bullying sehr stabil ist und daher ein Perspektivwechsel schwer fällt. Über 80 % der Antworten auf die opferbezogene Frage drückten klares victim blaming aus, so dass auf die Frage nach Gründen im Opfer wesentlich stärker reagiert wurde, als auf die Frage nach Gründen im Täter. Es ist allerdings an dieser Stelle anzumerken, dass ein geringer Teil der Schülerinnen und Schüler auf alle drei Fragen identische Antworten gab, so dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass einige Befragte den Perspektivwechseln nicht verstanden hatten, oder aus anderen Gründen annahmen, die Antwort auf die erste

allgemeine Frage, würde auch eine sinnvolle Antwort auf die täterbezogene und die opferbezogene Frage ergeben.

Besonders bemerkenswert ist, dass sich die Antworten hinsichtlich der Lokation auf einer Dimension kodieren ließen, die Schülerinnen und Schüler nannten entweder Gründe die im Opfer, oder im Täter zu lokalisieren sind, sie nannten so gut wie keine externalen Gründe im Sinne von Situationsfaktoren wie der Schulatmosphäre, der Klassenzusammensetzung oder ähnlichen Faktoren außerhalb der Täter-Opfer-Dyade. Unter Berücksichtigung der hohen Prävalenzen widerspricht dieses Ergebnis der Akteur-Beobachter-Divergenz, nach deren Annahme alle von Bullying Betroffenen, aufgrund ihrer Akteur-Rolle, eher situative Faktoren in Betracht ziehen müssten.

Man kann aufgrund der Tatsache, dass externale Ursachen außerhalb der Täter-Opfer-Dyade für die Erklärung der Bullying-Vorfälle kaum eine Rolle spielten, davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die fiktiven Bullying-Szenarien in einem sehr hohen Maß dem fundamentalen Attributionsfehler unterlagen, der hier aber insgesamt eher einseitig zugunsten von victim blaming auftritt.

Es aber auch denkbar, dass die Bullying-Szenarien bei allen Befragten zu einer Identifikation mit dem Opfer geführt haben, so dass externale Faktoren eventuell mit Täter-Faktoren gleichzusetzen sind. Dieses hohe Ausmaß an Identifikation könnte dadurch gefördert worden sein, dass dem fiktiven Opfer ein Name gegeben wurde und angegeben wurde es sei so alt wie der Leser, wohingegen die Täter in den verwendeten Bullying-Szenarien als eher unspezifische Gruppe von Mitschülern bzw. Mitschülerinnen dargestellt wurden. Unter dieser Annahme würde man aber nichts desto trotz von einer Attribution im Sinne des fundamentalen Attributionsfehlers ausgehen müssen, da, zumindest in der allgemeinen und der opferbezogenen Frage, victim blaming deutlich überwiegt.

Die zweite Hypothese, in der postuliert wurde, dass Täter zu stärkerem victim blaming tendieren sollten als Opfer, wurde nicht explizit bestätigt. Es zeigte sich, dass männliche Befragte ohne Täterstatus, also solche Befragte, die eher Opfer oder Zuschauer sind, stärker zu Erklärungen durch Ursachen im Täter tendierten, dies lässt bedingt den Schluss zu, dass ein Täterstatus zu stärkerem victim blaming führt, allerdings ist die Tendenz zu täterbezogenen Attributionen nur bei männlichen Befragten und nur bei der täterbezogenen Attributionsfrage ersichtlich, so dass auch andere Erklärungen möglich sind. Zudem kann nicht zwischen Opfern und Zuschauern differenziert werden. Dennoch ist es interessant, dass Befragte ohne Täterstatus nur durch den expliziten Täterbezug von der Tendenz zu victim blaming abweichen.

Die Befunde sprechen zudem auch eher gegen die dritte Hypothese, in der erwartet wurde, dass Zuschauer zu stärkerem victim blaming neigen sollten als Opfer. Die Interpretation ist diesbezüglich allerdings schwierig, da, wie auch bei der Untersuchung der zweiten Hypothese, das Problem besteht, dass durch die Interaktionen keine Aussagen gemacht werden können, die sich ausschließlich auf Zuschauer beziehen.

Interessant ist außerdem, dass bei der allgemeinen und der opferbezogenen Frage verbales Bullying zu stärkerem victim blaming führte, als dies bei relationalem Bullying der Fall war, dies entspricht den Befunden der Studie von Gini (2008), anhand deren Ergebnisse ebenfalls geschlussfolgert wurde, dass direktes Bullying zu stärkerem victim blaming führt als relationales Bullying.

Zu den Dimensionen Stabilität und Globalität wurden keine Hypothesen formuliert, die explorativ erzielten Ergebnisse lassen aber interessante Interpretationen zu. Grundsätzlich waren die Antworten über alle Fragen hinweg eher stabil als variabel. Es zeigte sich zudem, dass die stabilsten Attributionen vorgenommen wurden wenn nach täterspezifischen Ursachen gefragt wurde: Die Antworten auf die zweite Frage waren signifikant stabiler als die Antworten auf die erste und dritte Frage. Aufgrund der Analyse der Kombination des Auftretens von victim blaming und stabilen Ursachenerklärungen kann davon ausgegangen werden, dass die stabileren Antworten auf die zweite Frage nicht zugleich Antworten waren, die victim blaming zum Ausdruck brachten. Wurde also allgemein oder ausdrücklich opferbezogen nach den Gründen für Bullying gefragt, neigten die Befragten zu victim blaming und stabiler Ursachenerklärung, wurde nach Gründen im Täter gefragt, neigten die Befragten eher zu täterbezogenen und stabilen Ursachenzuschreibungen. Diese Befunde haben gerade auch im Hinblick auf Interventionen wichtige Implikationen. Interventionen zielen auf eine Veränderung bestehender Missstände ab, wenn Schülerinnen und Schüler aber annehmen, diese Veränderungen seien nicht möglich, da die Ursachen sowohl im Täter als auch im Opfer stabil gesehen werden, ist das Scheitern von Interventionen, die diese Besonderheit nicht berücksichtigen, sehr wahrscheinlich. Eventuell könnte die Veränderung der Stabilitätswahrnehmung somit ein interessanter Ansatzpunkt für erfolgreiche Interventionen sein.

Neben der generellen Tendenz zu stabilen Attributionen, zeigt sich, dass es bezüglich der wahrgenommenen Stabilität interessante Geschlechtsunterschiede gibt: Mädchen, und insbesondere Mädchen ohne Täterstatus tendierten dazu auch bei der dritten opferbezogenen Frage sehr stabile Gründe anzugeben, wohingegen Jungs ohne Täterstatus hier zu deutlich stärker variablen Ursachenzuschreibungen tendierten.

Der Befund, dass Befragte ohne Täterstatus bei verbalem Bullying bei Frage 3 weniger stabil attribuierten, könnte ein Indiz dafür sein, dass verbales Bullying von denjenigen, die selbst keine Bullying-Handlungen ausführen, eventuell aber Opfer sind, als willkürlicher angesehen wird.

Die Globalität der Antworten hängt, ebenso wie die Stabilität, auch von der Bullying-Form ab, wobei in den Antworten auf die erste und die zweite Fragerelationales Bullying zu spezifischeren Antworten führte, wohingegen bei der dritten Frage verbales Bullying zu höherer Spezifität beitrug. Verbales Bullying führte bei der opferbezogenen Frage also nicht nur zu höherer Variabilität, sondern auch zu höherer Spezifität, was erneut dafür spricht, dass verbales Bullying unter Umständen willkürlicher wahrgenommen wird.

Zudem zeigt sich eine Abhängigkeit, vom Geschlecht, dem Täterstatus und dem Opferstatus, so dass diejenigen männlichen Befragten, die lediglich Zuschauer sind am spezifischsten attribuierten. Dieses Ergebnis ist besonders bemerkenswert, da es darauf hindeutet, dass nur diejenigen Schüler, die selbst keine Bullying-Erfahrungen haben, stärker solche Gründe nennen, die eher situationsspezifisch sind.

Durch die Analyse der Kombination der Dimensionen Lokation und Globalität kann zudem, ähnlich wie bei der Kombination von Lokation und Stabilität, geschlussfolgert werden, dass bei der allgemeinen und der opferbezogenen Frage verstärkt victim blaming zusammen mit globalen Antworten auftritt.

Hinsichtlich der Frage, ob sich Täter, Opfer, Zuschauer und entsprechend der Analyse auch Täter-Opfer, in ihrem habituellen Attributionsstil unterscheiden, wurden lediglich für

die Globalität der Attributionen in Erfolgssituationen und die Stabilität der Attributionen in Misserfolgssituationen Effekte gefunden. So attribuierten Befragte mit Täterstatus Erfolg globaler als Befragte ohne Täterstatus. Dieses Ergebnis ist kaum mit den Ergebnissen der Bullying-spezifischen Attributionen zu integrieren. Die Interaktion bezüglich der Stabilität in Misserfolgssituationen bildet hingegen eine interessante Ergänzung zu den situations-spezifischen Ausprägungen der Stabilität. Ebenso, wie auch bei der Attribution der Bullying-Szenarien, zeigte sich auch im Attributionsstilfragebogen, dass männliche Befragte ohne Täterstatus variabler attribuierten, wobei hier die Gruppe sogar noch klarer eingeschränkt werden kann, da der Effekt auch von einem nicht vorhandenen Opferstatus abhängt. Es sind also explizit Zuschauer, die variabler attribuieren. Es ist daher möglich, dass die variablen Attributionen der „Misserfolgssituation Bullying“ bei männlichen Nicht-Tätern auch auf habituelle Attributionsmuster zurückzuführen sind.

Bezüglich der Opfer zugeschriebenen Emotionen wurde in der explorativ formulierten Fragestellung die Möglichkeit angenommen, dass victim blaming zur Zuschreibung von Scham und Schuld führen sollte, während täterbezogene Attributionen zu einer Zuschreibung von Hass und Wut führen sollten. Zudem wurde die Möglichkeit angenommen, dass eventuell Täter stärker dazu tendieren könnten dem Opfer sozial unerwünschte negative Emotionen wie Hass zuzuschreiben.

Die Ergebnisse lassen zum Teil andere Schlussfolgerungen plausibel erscheinen. Zunächst zeigten sich, wie nicht anders zu erwarten, Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der zugeschriebenen Emotionen: Mädchen zeigten bei den Emotionen Trauer und Scham deutlich höhere Ausprägungen. Interessanter Weise gibt es aber auch Emotionen, für die das Geschlecht keine Rolle zu spielen scheint, sondern der Täterstatus, der Opferstatus und Bullying-Form wesentliche Einflussgrößen sind.

Obgleich der emotionale Zustand der Angst in Attributionstheorien nicht explizit genannt wird, lässt die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler dem Opfer bei verbalem Bullying mehr Angst zuschrieben als bei relationalem Bullying, eine interessante Erklärung für Unterschiede in der Lokation zu: Die stärkere Angstzuschreibung bei verbalem Bullying spricht dafür, dass verbales Bullying negativer oder bedrohlicher wahrgenommen wird. Verbales Bullying führt zugleich, wie oben beschrieben, zu stärkerem victim blaming. Daher kann man annehmen, dass bei Bullying, ebenso wie bei (anderen) Verbrechen gilt, dass dem Opfer vor allem dann die Schuld gegeben wird, wenn es sich um subjektiv oder objektiv schwerwiegende Vorfälle handelt. Dieser Effekt tritt hier unabhängig von den eigenen Bullying-Erfahrungen auf.

Für die Ausprägung des Hasses, der dem Opfer zugeschrieben wurde, sind die Bullying-Erfahrungen der Befragten hingegen zentral: Sowohl eigene Opfererfahrungen, als auch eigene Tätererfahrungen führten dazu, dass dem Opfer mehr Hass zugeschrieben wurde, wobei die Interaktion zwischen Täterstatus und Opferstatus deutlich macht, dass Täter, Opfer und Täter-Opfer ungefähr gleich starke Hasszuschreibungen vornahmen und lediglich die Zuschauer von diesem hohen Niveau nennenswert abweichen. Die Tatsache, dass Täter und Täter-Opfer dem fiktiven Opfer ein hohes Maß an Hass zuschrieben ist, unabhängig von allen attributionstheoretischen Erklärungen bereits bemerkenswert.

Wie in den Fragestellungen formuliert, kann die hohe Zuschreibung von Hass bei Tätern eventuell dadurch erklärt werden, dass die Annahme eines aggressiven Opfers die eigenen Handlungen rechtfertigt. Aufgrund der hohen Täter-Opfer Prävalenz, ist natürlich auch denkbar, dass viele Täter tatsächlich aggressiven Opfern begegnen. Die starke

Hasszuschreibung könnte aber auch ein Hinweis auf eine Gruppenpolarisation sein, in deren Zusammenhang die Tatsache von jemandem gehasst zu werden, den man selbst offensichtlich nicht mag, vielleicht sogar positiv wahrgenommen wird. Die starke Hasszuschreibung bei Opfern könnte natürlich aus entsprechenden eigenen Erfahrungen resultieren.

Es sind aber auch hier attributionstheoretische Schlussfolgerungen möglich: Nicht zuletzt aufgrund der starken Interkorrelation von Hass und Wut ist anzunehmen, dass Hass, in der aktuellen Wortbedeutung unter Jugendlichen, ein Synonym für Wut ist, oder sogar als ein treffenderer Begriff für den emotionalen Zustand zu sehen ist, der zu Zeiten der Formulierung der Attributionstheorie als Wut bezeichnet wurde. Da Wut, laut Attributionstheorie, dann entsteht, wenn die Ursachen eines Missstandes für andere kontrollierbar sind (external und kontrollierbar), spricht das hohe Ausmaß der Hasszuschreibung dafür, dass Täter, Opfer und Täter-Opfer annehmen, dass das Opfer auf externe und kontrollierbare Ursachen attribuiert.

Diese Interpretation führt zu einer interessanten Asymmetrie der Attributionen. Während die Attributionen der Befragten eher internal auf das Opfer bezogen sind, wird angenommen das fiktive Opfer würde external attribuieren.

Auch hinsichtlich der dem Opfer zugeschriebenen Schuld können entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden. Schuld tritt nach der Attributionstheorie dann auf, wenn der Betroffene annimmt, dass die Ursachen eines Missstandes internal und kontrollierbar sind. Die stärkere Schuldprägung im Falle von relationalem Bullying bei Befragten ohne Opferstatus kann also als Indiz betrachtet werden, dass Täter und Täter-Opfer annehmen das Opfer von relationalem Bullying würde stark internal attribuieren. Diese Annahme ist vor dem Hintergrund interessant, dass relationales Bullying zu stärkerer wahrgenommener Stabilität und Globalität führt. Auch hier lässt sich somit eine Asymmetrie der Attributionen vermuten. Während die Befragten selbst bei relationalem Bullying von stabilen und globalen Gründen ausgehen, meinen sie das Opfer würde relationalen Bullying eher kontrollierbar wahrnehmen, was gegen stabile Attributionen des Opfers spricht.

Scham entsteht nach der Attributionstheorie dann, wenn auf internale, aber im Gegensatz zu Schuld, auf unkontrollierbare Ursachen attribuiert wird. Da Mädchen bei verbalem Bullying dem Opfer mehr Scham zugeschrieben, kann man davon ausgehen, dass Mädchen bei verbalem Bullying dazu tendieren anzunehmen, dass Opfer von verbalem Bullying würde internal attribuieren und Unkontrollierbarkeit erleben. Dieses Ergebnis könnte mit der hohen Angstzuschreibung bei verbalem Bullying in Zusammenhang stehen. Diese Tendenz ist hier erstaunlicher Weise unabhängig von Täter und Opfererfahrungen.

Interessant ist im Zusammenhang mit der Emotionszuschreibung natürlich auch das Empathievermögen. Die Tatsache, dass der Täterstatus mit geringerem Empathievermögen und der Opferstatus mit stärkerem Empathievermögen einhergeht, ist aufgrund bereits vorhandener Befunde (Jolliffe et al. 2011; Jolliffe et al. 2006) zwar nicht verwunderlich, zeigt aber deutlich, dass Unterschiede in der Emotionszuschreibung zwischen Tätern, Täter-Opfern, Opfern und Zuschauern auch teilweise auf die Ausprägung des Empathievermögens zurückzuführen sein könnten.

Die explorativen Fragestellungen zu den Lösungsmöglichkeiten durch Außenstehende und durch das Opfer selbst, wurden hier bisher nur durch deskriptive Daten untersucht.

Trotz diesem relativ unspezifischen Analyseniveau, können, anhand der Daten, Aussagen gemacht werden, die vor allem auch für die Praxis bedeutend sein dürften. So kann eindeutig festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler Intervenierende aus dem unmittelbaren Umfeld bevorzugen. Mitschüler scheinen die mit Abstand wichtigsten Intervenierenden zu sein, gefolgt von dem Klassenlehrer und dem Vertrauenslehrer.

Bezüglich der Lösungsmöglichkeiten durch das Opfer selbst, kann ausgesagt werden, dass vom Opfer aktives Handeln erwartet wird und zwar auch wieder im engen Kontext des Bullying-Geschehens: Die Täter zu konfrontieren ist eindeutig die wichtigste Strategie. Wenn Hilfe geholt wird, so sind es vor allem Lehrer, die hinzugezogen werden sollen, so dass es sich erneut um Intervenierende aus dem unmittelbaren Kontext handelt. Etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass Opfer solle sich verändern. Vor dem Hintergrund der sehr starken Tendenz zu victim blaming erscheint dieser Anteil sogar relativ gering, berücksichtigt man aber, dass die Schülerinnen und Schüler gerade bei den opferbezogenen Gründen neben starkem victim blaming auch sehr starke Stabilität und Globalität annehmen, so erscheint der Prozentsatz wesentlich höher. Dies macht deutlich, dass es keinesfalls ausreichen kann nur die Tendenz zu victim blaming zu untersuchen, sondern, dass für ein vollständiges Verständnis der Attributionsprozesse bei Bullying neben der Lokation auch die Stabilität und die Globalität berücksichtigt werden müssen.

5.2 Stärken der Untersuchung und Anregungen für künftige Studien

Die vorliegende Untersuchung konnte überraschend Antworten auf eine, vor allem auch für die Praxis relevante, Frage geben: Täter und Opfer werden im Alltagverständnis gerne als diametrale Kategorien gesehen. Wie auch bei anderen Formen des aggressiven und delinquenten Verhaltens, zeigt sich auch bei Bullying, dass diese Sichtweise nicht adäquat ist, da es auch Personen gibt, die sowohl Täter, als auch Opfer sind. Für Interventionen ist es dennoch hilfreich Anhaltspunkte dafür zu haben, ob Täter-Opfer eher Täter oder eher Opfer sind, oder ob sie als vollkommen unabhängige Gruppe betrachtet werden müssen wie beispielsweise von Solberg et al. (2007) postuliert wird. Hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Bullying-Beteiligten wurde hier deutlich, dass, bis auf wenige Ausnahmen, der Täterstatus nicht mit dem Opferstatus interagiert, sondern nur ein Faktor relevant wird und mit anderen Faktoren, wie beispielsweise der Bullying-Form zusammenwirkt. Dies lässt die Vermutung zu, dass sich Täter und Täter-Opfer auf der einen Seite und Zuschauer und Opfer auf der anderen Seite in ihren Ausprägungen der hier untersuchten Variablen eher ähnlich sind als andere Kombinationen.

Die Erfassung aller drei Attributionsdimensionen im Sinne der Theorie der erlernten Hilflosigkeit, ist eine weitere wesentliche Stärke der vorliegenden Studie. Die zum Teil sehr aufschlussreichen Ergebnisse zu Stabilität und Globalität zeigen deutlich, dass diese Dimensionen ein großes Potential haben, über die bei Bullying relevanten Prozesse auszusagen. Zudem konnte diese Studie durch die Verwendung mehrere Bullying-Szenarien zeigen, wie wichtig die Bullying-Art ist: Viele Ergebnisse hängen von der Unterscheidung von verbalem und relationalem Bullying ab. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Attributionen und Emotionen von der Bullying-Form unabhängig sind. Dem entsprechend ist es auch sehr fragwürdig, ob die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern zu selbst erlebten Bullying-Vorfällen, wie sie von Frisé et al. (2007) untersucht wurden zu Ergebnissen führen, die generelle Aussagen zulassen.

Die Studie hat, neben diesen Stärken auch einige Schwächen, anhand derer Überlegungen und Empfehlungen für weiterführende Studien möglich sind. So entstand, wie bereits formuliert, durch die Art der verwendeten Bullying-Szenarien eventuelle eine starke Identifikation mit dem Opfer. Es wäre sicherlich interessant eine vergleichbare Untersuchung mit stärker ausbalancierteren Szenarien durchzuführen, oder eventuell auch Szenarien gegenüberzustellen, die mehr Informationen zum Täter bieten.

Zudem sollte das Format der Attributionsfragen überdacht werden. Einigen Schülerinnen und Schülern fiel es sehr schwer die drei verschiedenen Fragen zu unterscheiden. Durch die Instruktion während der Befragung konnte dieses Problem zwar weitestgehend abgefangen werden, aber es gab dennoch Befragte, die zu allen drei Fragen identische Antworten gaben, beziehungsweise auf die Antwort auf die vorhergegangene Frage verwiesen. Daher wäre es sicherlich sinnvoll zu versuchen die unterschiedlichen Schwerpunkte der Fragen noch klarer zu formulieren.

Außerdem muss angemerkt werden, dass die Zellenbesetzung zum Teil sehr unausgewogen war, so dass Verzerrungen durch Extremwert in gering besetzten Zellen möglich sind. In Anbetracht der Tatsache, dass Zuschauer eher selten sind, sollten zudem ausreichend größere Stichproben gewählt werden.

Literaturverzeichnis

- Abramson, L. Y., Seligman, H.A., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Acock, C.A., & Ireland, N.K. (1983). Attribution of Blame in Rape Cases: The Impact of Norm Violation, Gender, and Sex-Role Attitude. *Sex Roles, 9*(2), 179-193.
- Alonso-Arbiol, I., Schaver, P.R., Fraley, R.V., Oronzo, B., Unzurrunzaga, E., & Urizar, R. (2006). Structure of the Basque emotion lexicon. *Cognition and Emotion, 20*(6), 836-865.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social *European Journal of Developmental Psychology, 4*(4), 372-387.
- Baldry, A.C. (2004). 'What about bullying?' An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 583-598.
- Bechthold, M.N., & Schmitt, K.D. (2010). 'It's not my fault, it's theirs': Explanatory style of Bullying targets with unipolar depression and its susceptibility to short-term therapeutic modification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*, 395-417.
- Beran, T. N., Hughes, G., & Lupart, J.(2008). A model of achievement and bullying: Analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research, 50*(1), 25-39.
- Branson, C. E., & Cornell, D. G. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessment middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology, 25*(1), 5-27.
- Camodeca, M., Goossens, F.A. Schungel, C., & Terwogt, M.M. (2003). Links Between Social Information Processing in Middle Childhood and Involvement in Bullying. *Aggressive Behavior, 29*, 116-127.
- Crawshaw, L. (2009). Workspace Bullying? Mobbing? Harassment? Distraction by a thousand Definitions. *Consulting Psychology Journal, 61*(3), 263-267.
- Coyne, S. M., Archer, J. & Eslea, M. (2006). "We're Not Friends Anymore! Unless...": The Frequency and Harmfulness of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Aggressive Behavior, 32*(4), 294-307.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*(3-4), 169-200.
- Eslea, M., Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior, 27*(6), 419-429.
- Fox, J.A., Elliott, D.S. Kerlikowski, R.G., Newman, S.A., & Christenson, W. (2003). Bullying Prevention Is Crime Prevention. www.fightcrime.org
- Försterlin, F., & Stiensmeier-Pelster, J. (1994). Vorwort. In: F. Försterling & J. Stiensmeier-Pelster (Eds.), *Attributionstheorie* (VII-IX). Göttingen: Hogrefe.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: An Introduction to Theories, Research and Applications*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Frisén, A., Jonsson, A.-K., & Persson, C. (2007). Adolescent's Perception of Bullying: Who is the Victim? Who is the Bully? What can be done to stop Bullying? *Adolenscence*, 42(168), 749-761.
- Furnham, A. & Boston, N. (1996). Theories of rape and the Just World. *Psychology, Crime & Law*, 2(3), 211-229.
- Geogiou, S.N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and Bully-Victims Psychological Profiles and Attribution Styles. *School Psychology International*, 29, 574-589.
- Gini, G. (2008). Italian Elementary and Middle School Students' Blaming the Victim of Bullying and School Moral Atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108(4), 335-354.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45-55.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In: D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*(192-288). Lincoln: University of Nebraska.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belchak, F. (2009). Cyberbullying in Internet-Chatrooms — Wer sind die Täter? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*41(1), 33-44.
- Kert, A.S., & Coddling, R.S. (2010). Impact of the Word „Bully“ on the reported Rate of Bullying Behavior. *Academic intervention research*, 193-204.
- Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). *Bullying and suicide. A review. International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 133-154.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F., Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(3), 254-261.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., Li, Z. (2010) *Academic Journal*
Do school bullying and student teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39.
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 121-132.

- Lerner, M., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85, 1030-1051.
- Leymann (1995). Der neue Mobbingbericht. Reinbek-Verlag.
- Marées, N., & Petermann, F. (2009). Bullying an Grundschulen: Formen, Geschlechtsunterschiede und psychosoziale Korrelate. *Psychologische Rundschau*, 60(3), 152-162.
- Marées, N. & Petermann, F. (2010). Academic Journal
- Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International* 31(2), 178-198.
- McKay, M.M., Chapman, J.W., Long, N.R. (1996). Causal attribution for criminal offending and sexual arousal: Comparison of child sex offenders with other offenders. *British Journal of Clinical Psychology*, 35(1), 63-75.
- Miller, W., R. & Seligman, M. E. P. (1975). Learned Helplessness, Depression and the Perception of Reinforcement. *Behaviour Research and Therapy*, 14(1), 7-17.
- Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G. & Ruan, W.J. and the Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying *Arch Pediatr Adolesc Med.*; 158(8), 730-736.
- Nisbett, R.E., Caputo, C., Legant, P., & Marecek, J. (1973). Behavior as seen by the actor and as seen by the observer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(2), 154-164.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Interventions. *Current Directions in Psychological Science*4(6), 196-200.
- Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Questionnaire*. Hazelden Foundation.
- Østvik, K., & Rudmin, F. (2001). Bullying and Hazing Among Norwegian Army Soldiers: Two Studies of Prevalence, Context and Cognition. *Military Psychology*, 13(1). 17-39.
- Overmier, J. B. (2002). On learned helplessness. *Physiological and Behavioral Science*, 37, 4-8.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28).
- Plutchik, R. (2005). Integration and differentiation of emotions. In: M. Wimmer & L. Ciompi (Eds.), *Emotion - Kognition - Evolution. Biologische, psychologische, sozio-dynamische und philosophische Aspekte* (pp. 113-136). Fürth : Filander Verlag.
- Pranjić, N., & Bajraktarević, A. (2010). Depression and suicide ideation among secondary school adolescents involved in school bullying. *Primary Health Care Research and Development*, 11(4), 349-362.
- Riebel, J., Jäger, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyber bullying in Germany-An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science*, 51(3), 298-314.

- 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 Behavior*, 32, 261-275.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Peterman, F. (2003). Bullying unter Schülern. *Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, L., & Hüppe, M. (1996). Emotion Scales EMO 16: An inventory for the self-rating of actual emotional feelings. *Diagnostica*42(3), 242-267.
- Schuster, B. (1996). Rejection, Exclusion, and Harassment at Work and in Schools. *European Psychologist*, 1(4), 293-317.
- Shen-feng (2009). Comparing attitudes of convicted offenders and the public towards victims of fraud crime. *Tohoku Psychologica Folia*, 68, 49-53.
- Sigfusdottir, I. D., Gudjonsson, G. H., & Sigurdsson, J. F. (2010). Bullying and delinquency. The mediating role of anger. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 391-396.
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-31.
- Solberg, E. M., Olweus, D. & Endersen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: *Are they the same pupils?* *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Sourander, A., Elonheimo, H., Niemelä, S., Nuutila, A.M., Helenius, H., Sillanmäki, L., Piha, J., Tamminen, T., Kumpulainen, K., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2006). Childhood Predictors of Male Criminality: A Prospective Population-Based Follow-up Study From Age 8 to Late Adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(5), 578-586.
- Spreng, N.R., McKinnon, M.C., Mar, R.A., & Levin, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.
- Steensma, H. (2006). Attribution styles, self-esteem and just world belief of victims of bullying in Dutch organizations.
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12- to 15-year old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(11), 803-811.
- 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, 368–375.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1994). Sünde versus Krankheit: Die Entstehung einer Theorie wahrgenommener Verantwortlichkeit. In: F. Försterling & J. Stiensmeier-Pelster (Eds.), *Attributionstheorie* (1-25). Göttingen: Hogrefe.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal an Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.

- Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- Weiner, B., Graham, S., & Chandler, C. (1982). Pity, Anger, and Guilt: An Attributional Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(2), 226-232.
- Whatley, M.A., & Riggio, R.E. (1993). Gender differences in attributions of blame for male rape victims. *Journal of Interpersonal Violence*, 8(4), 502-511.
- Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
-

Webseiten

<http://www.greatschools.org/general/community/discussion.gs?content=980>, Zugriff am 09.03.2011. 11:47.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Prozentsatz der Befragten, die das jeweilige Item zu „Welche Außenstehenden könnten etwas tun, damit sich die Situation ändert“, wählten.....	33
Abbildung 2:	Prozentsatz der Befragten, die die jeweilige Verhaltensmöglichkeit des Opfers nannten	34
Abbildung 3:	Darstellung der Faktoren Täterstatus und Opferstatus und der jeweiligen Zellenbesetzung	36
Abbildung 4:	Lokation: Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors: Ausmaß von victim blaming über die drei Attributionsfragen	37
Abbildung 5:	Lokation: Interaktion der Faktoren Messwiederholung und Bullying-Form	38
Abbildung 6:	Lokation: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, des Täterstatus und des Geschlechts	39
Abbildung 7:	Stabilität: Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors.....	39
Abbildung 8:	Stabilität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung und Geschlecht	40
Abbildung 9:	Stabilität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, Täterstatus und Bullying-Form	41
Abbildung 10:	Globalität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung und Bullying-Form	42
Abbildung 11:	Haupteffekt für die Kombination von victim blaming und stabiler Ursachenerklärung	45
Abbildung 12:	Haupteffekt für die Kombination von victim blaming und globaler Ursachenerklärung	45
Abbildung 13:	Hass: Interaktion der Faktoren Täterstatus und Opferstatus	47
Abbildung 14:	Hass: Interaktion der Faktoren Täterstatus und Geschlecht.....	48
Abbildung 15:	Schuld: Interaktion der Faktoren Opferstatus und Bullying-Form.....	49
Abbildung 16:	Scham: Interaktion der Faktoren Geschlecht und Bullying-Form	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Deskriptive Kennwerte der Antworten auf die drei Attributionsfragen	31
Tabelle 2:	Deskriptive Kennwerte der Lokations-, Stabilitäts- und Globalitätsausprägung über die drei Attributionsfragen.....	32
Tabelle 3:	Deskriptive Kennwerte der dem Opfer zugeschriebenen Emotionen getrennt für Mädchen und Jungs	33
Tabelle 4:	Besetzung der Zellen, der vier Bullying-Szenarien nach Geschlecht.....	35
Tabelle 5:	Interkorrelation der Emotions-Items	35
Tabelle 6:	Stabilität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, Geschlecht und Täterstatus	40
Tabelle 7:	Stabilität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, Bullying-Form und Geschlecht.....	42
Tabelle 8:	Globalität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, der Bullying-Form und des Geschlechts	43
Tabelle 9:	Globalität: Interaktion der Faktoren Messwiederholung, Geschlecht Täterstatus	43
Tabelle 10:	Globalität: Interaktion des Messwiederholungsfaktors, des Geschlechts, des Täterstatus und des Opferstatus	44
Tabelle 11:	Stabilität in Misserfolgssituationen: Interaktion zwischen dem Täterstatus und dem Geschlecht.....	46
Tabelle 12:	Hass: Interaktion der Faktoren Täterstatus, Opferstatus und Geschlecht.....	48

Anhang A

Mittelwerttabellen der Dimensionen Lokation, Stabilität und Globalität in Anhängigkeit von der Bullying-Form, dem Täterstatus, dem Opferstatus und dem Geschlecht. In allen Tabellen sind die Mittelwerte (M), die Standardabweichungen (SD) und die Zellenbesetzung (N) angegeben.

Victim blaming Frage 1 – allgemeine Attributionsfrage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .66$	$M = .85$	$M = .58$	$M = .70$
	$SD = .30$	$SD = .22$	$SD = .47$	$SD = .35$
	$N = 12$	$N = 9$	$N = 6$	$N = 36$
männlich	$M = 1,00$	$M = .50$	$M = .81$	$M = .70$
	$SD = .$	$SD = .36$	$SD = .32$	$SD = .35$
	$N = 1$	$N = 4$	$N = 27$	$N = 54$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .64$	$M = .66$	$M = .66$	$M = .41$
	$SD = .25$	$SD = .23$	$SD = .35$	$SD = .36$
	$N = 8$	$N = 10$	$N = 9$	$N = 36$
männlich	$M = .44$	$M = .72$	$M = .64$	$M = .63$
	$SD = .40$	$SD = .35$	$SD = .37$	$SD = .31$
	$N = 6$	$N = 7$	$N = 15$	$N = 40$

Victim blaming Frage 2 – täterbezogene Attributionsfrage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .33$	$M = .52$	$M = .25$	$M = .37$
	$SD = .38$	$SD = .45$	$SD = .32$	$SD = .42$
	$N = 13$	$N = 10$	$N = 6$	$N = 36$
männlich	$M = .34$	$M = .00$	$M = .47$	$M = .41$
	$SD = .46$	$SD = .00$	$SD = .40$	$SD = .30$
	$N = 2$	$N = 4$	$N = 27$	$N = 13$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .46$	$M = .51$	$M = .43$	$M = .27$
	$SD = .50$	$SD = .39$	$SD = .42$	$SD = .33$
	$N = 8$	$N = 11$	$N = 11$	$N = 36$
männlich	$M = .16$	$M = .34$	$M = .53$	$M = .48$
	$SD = .30$	$SD = .31$	$SD = .39$	$SD = .42$
	$N = 6$	$N = 8$	$N = 16$	$N = 42$

Victim balming Frage 3- opferbezogene Attributionsfrage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .89$	$M = .78$	$M = .90$	$M = .90$
	$SD = .23$	$SD = .36$	$SD = .20$	$SD = .24$
	$N = 12$	$N = 9$	$N = 6$	$N = 36$
männlich	$M = .1,00$	$M = .88$	$M = .91$	$M = .85$
	$SD = .$	$SD = .25$	$SD = .22$	$SD = .26$
	$N = 1$	$N = 4$	$N = 27$	$N = 54$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .67$	$M = .65$	$M = .73$	$M = .72$
	$SD = .30$	$SD = .36$	$SD = .31$	$SD = .35$
	$N = 89$	$N = 10$	$N = 9$	$N = 36$
männlich	$M = .94$	$M = .70$	$M = .52$	$M = .81$
	$SD = .12$	$SD = .30$	$SD = .38$	$SD = .33$
	$N = 6$	$N = 7$	$N = 15$	$N = 40$

Stabilität Frage 1 – allgemeine Frage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .800$	$M = .61$	$M = .67$	$M = .64$
	$SD = .25$	$SD = .33$	$SD = .37$	$SD = .28$
	$N = 12$	$N = 9$	$N = 6$	$N = 36$
männlich	$M = 1.00$	$M = .75$	$M = .62$	$M = .72$
	$SD = .$	$SD = .27$	$SD = .37$	$SD = .29$
	$N = 1$	$N = 4$	$N = 27$	$N = 54$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .58$	$M = .75$	$M = .60$	$M = .65$
	$SD = .27$	$SD = .22$	$SD = .22$	$SD = .33$
	$N = 8$	$N = 10$	$N = 9$	$N = 36$
männlich	$M = .55$	$M = .67$	$M = .53$	$M = .64$
	$SD = .51$	$SD = .39$	$SD = .34$	$SD = .31$
	$N = 6$	$N = 7$	$N = 15$	$N = 40$

Stabilität Frage 2 – täterbezogene Frage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .88$ $SD = .24$ $N = 12$	$M = .68$ $SD = .32$ $N = 9$	$M = .85$ $SD = .17$ $N = 6$	$M = .70$ $SD = .30$ $N = 36$
männlich	$M = 1.00$ $SD = .$ $N = 1$	$M = .94$ $SD = .13$ $N = 4$	$M = .73$ $SD = .36$ $N = 27$	$M = .81$ $SD = .29$ $N = 54$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .70$ $SD = .37$ $N = 8$	$M = .72$ $SD = .41$ $N = 10$	$M = .76$ $SD = .27$ $N = 9$	$M = .82$ $SD = .25$ $N = 36$
männlich	$M = .83$ $SD = .30$ $N = 6$	$M = .75$ $SD = .27$ $N = 7$	$M = .59$ $SD = .41$ $N = 15$	$M = .67$ $SD = .40$ $N = 40$

Stabilität Frage 3 – opferbezogene Frage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .71$ $SD = .32$ $N = 12$	$M = .82$ $SD = .34$ $N = 9$	$M = .90$ $SD = .17$ $N = 6$	$M = .78$ $SD = .26$ $N = 36$
männlich	$M = .000$ $SD = .$ $N = 1$	$M = .52$ $SD = .18$ $N = 4$	$M = .67$ $SD = .38$ $N = 27$	$M = .70$ $SD = .33$ $N = 54$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .89$ $SD = .14$ $N = 8$	$M = .77$ $SD = .34$ $N = 10$	$M = .46$ $SD = .45$ $N = 9$	$M = .69$ $SD = .33$ $N = 36$
männlich	$M = .52$ $SD = .41$ $N = 6$	$M = .74$ $SD = .27$ $N = 7$	$M = .72$ $SD = .35$ $N = 15$	$M = .66$ $SD = .40$ $N = 40$

Globalität Frage 1 – allgemeine Frage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .83$ $SD = .25$ $N = 12$	$M = .84$ $SD = .15$ $N = 9$	$M = .75$ $SD = .39$ $N = 6$	$M = .84$ $SD = .26$ $N = 36$
männlich	$M = 1.00$ $SD = .$ $N = 1$	$M = .84$ $SD = .24$ $N = 4$	$M = .84$ $SD = .31$ $N = 27$	$M = .86$ $SD = .21$ $N = 54$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .75$ $SD = .26$ $N = 8$	$M = .72$ $SD = .32$ $N = 10$	$M = .62$ $SD = .35$ $N = 9$	$M = .76$ $SD = .29$ $N = 36$
männlich	$M = .58$ $SD = .45$ $N = 6$	$M = .79$ $SD = .40$ $N = 7$	$M = .67$ $SD = .35$ $N = 15$	$M = .70$ $SD = .35$ $N = 40$

Globalität Frage 2 – täterbezogene Frage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .80$ $SD = .32$ $N = 12$	$M = .77$ $SD = .33$ $N = 9$	$M = .89$ $SD = .16$ $N = 6$	$M = .74$ $SD = .32$ $N = 36$
männlich	$M = 1.00$ $SD = .$ $N = 1$	$M = .88$ $SD = .25$ $N = 4$	$M = .82$ $SD = .31$ $N = 27$	$M = .80$ $SD = .30$ $N = 54$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .54$ $SD = .44$ $N = 8$	$M = .62$ $SD = .43$ $N = 10$	$M = .81$ $SD = .30$ $N = 9$	$M = .76$ $SD = .30$ $N = 36$
männlich	$M = .87$ $SD = .20$ $N = 6$	$M = .93$ $SD = .19$ $N = 7$	$M = .54$ $SD = .40$ $N = 15$	$M = .71$ $SD = .37$ $N = 40$

Globalität Frage 3 – opferbezogene Frage

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .86$	$M = .80$	$M = .73$	$M = .84$
	$SD = .20$	$SD = .31$	$SD = .22$	$SD = .28$
	$N = 12$	$N = 9$	$N = 6$	$N = 36$
männlich	$M = .00$	$M = .78$	$M = .82$	$M = .72$
	$SD = .$	$SD = .25$	$SD = .35$	$SD = .33$
	$N = 1$	$N = 4$	$N = 27$	$N = 54$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = .82$	$M = .86$	$M = .52$	$M = .78$
	$SD = .24$	$SD = .17$	$SD = .38$	$SD = .30$
	$N = 8$	$N = 10$	$N = 9$	$N = 36$
männlich	$M = .81$	$M = .86$	$M = .82$	$M = .71$
	$SD = .40$	$SD = .25$	$SD = .28$	$SD = .39$
	$N = 6$	$N = 7$	$N = 15$	$N = 40$

Mittelwerttabellen Emotionen in Anhängigkeit von der Bullying-Form, dem Täterstatus, dem Opferstatus und dem Geschlecht. In allen Tabellen sind die Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die Zellenbesetzung (N) angegeben.

Angst

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 3.23$	$M = 3.40$	$M = 3.17$	$M = 3.24$
	$SD = .60$	$SD = .70$	$SD = .97$	$SD = .71$
	$N = 13$	$N = 10$	$N = 6$	$N = 37$
männlich	$M = 3.50$	$M = 3.50$	$M = 2.71$	$M = 3.05$
	$SD = .71$	$SD = .58$	$SD = .90$	$SD = .69$
	$N = 2$	$N = 4$	$N = 28$	$N = 58$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 2.63$	$M = 3.18$	$M = 3.00$	$M = 3.08$
	$SD = 1.05$	$SD = .60$	$SD = .78$	$SD = .76$
	$N = 8$	$N = 11$	$N = 11$	$N = 36$
männlich	$M = 3.00$	$M = 2.40$	$M = 2.76$	$M = 2.74$
	$SD = .62$	$SD = .97$	$SD = .74$	$SD = .99$
	$N = 6$	$N = 10$	$N = 17$	$N = 42$

Hass

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 3.31$ $SD = .48$ $N = 13$	$M = 3.30$ $SD = 1.06$ $N = 10$	$M = 3.17$ $SD = .41$ $N = 6$	$M = 3.19$ $SD = .80$ $N = 37$
männlich	$M = 1.50$ $SD = .70$ $N = 2$	$M = 3.50$ $SD = .58$ $N = 4$	$M = 3.57$ $SD = .69$ $N = 28$	$M = 3.33$ $SD = .72$ $N = 57$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 2.75$ $SD = 1.17$ $N = 8$	$M = 3.00$ $SD = .78$ $N = 11$	$M = 3.09$ $SD = .54$ $N = 11$	$M = 3.42$ $SD = .78$ $N = 36$
männlich	$M = 2.67$ $SD = .82$ $N = 6$	$M = 2.20$ $SD = .79$ $N = 10$	$M = 3.47$ $SD = .61$ $N = 17$	$M = 3.43$ $SD = .67$ $N = 42$

Schuld

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 2.08$ $SD = .85$ $N = 13$	$M = 2.20$ $SD = .79$ $N = 10$	$M = 2.33$ $SD = .82$ $N = 6$	$M = 2.24$ $SD = .93$ $N = 37$
männlich	$M = 1.00$ $SD = .000$ $N = 2$	$M = 2.25$ $SD = .96$ $N = 4$	$M = 1.67$ $SD = .71$ $N = 28$	$M = 1.93$ $SD = .94$ $N = 58$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 2.50$ $SD = .93$ $N = 18$	$M = 1.90$ $SD = .98$ $N = 10$	$M = 2.36$ $SD = 1.11$ $N = 11$	$M = 2.17$ $SD = .91$ $N = 36$
männlich	$M = 2.33$ $SD = 1.20$ $N = 6$	$M = 2.10$ $SD = .98$ $N = 10$	$M = 2.00$ $SD = 1.05$ $N = 17$	$M = 2.02$ $SD = .95$ $N = 42$

Trauer

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 4.00$ $SD = .00$ $N = 13$	$M = 3.90$ $SD = .32$ $N = 10$	$M = 4.00$ $SD = .00$ $N = 6$	$M = 3.81$ $SD = .45$ $N = 37$
männlich	$M = 3.00$ $SD = .00$ $N = 1$	$M = 3.75$ $SD = .50$ $N = 4$	$M = 3.75$ $SD = .52$ $N = 28$	$M = 3.66$ $SD = .52$ $N = 58$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 4.00$ $SD = .00$ $N = 8$	$M = 3.28$ $SD = .41$ $N = 11$	$M = 3.82$ $SD = .41$ $N = 11$	$M = 3.83$ $SD = .38$ $N = 36$
männlich	$M = 3.50$ $SD = 1.21$ $N = 6$	$M = 3.70$ $SD = .47$ $N = 10$	$M = 3.71$ $SD = .59$ $N = 17$	$M = 3.62$ $SD = .61$ $N = 42$

Wut

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 3.31$ $SD = .63$ $N = 13$	$M = 3.20$ $SD = .79$ $N = 10$	$M = 3.50$ $SD = .55$ $N = 6$	$M = 3.03$ $SD = .80$ $N = 37$
männlich	$M = 3.00$ $SD = 1.40$ $N = 2$	$M = 3.25$ $SD = .50$ $N = 4$	$M = 3.36$ $SD = .83$ $N = 28$	$M = 3.19$ $SD = .70$ $N = 58$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 3.25$ $SD = .70$ $N = 8$	$M = 3.27$ $SD = .79$ $N = 11$	$M = 3.27$ $SD = .79$ $N = 11$	$M = 3.31$ $SD = .67$ $N = 36$
männlich	$M = 2.83$ $SD = .74$ $N = 6$	$M = 3.40$ $SD = .83$ $N = 10$	$M = 3.24$ $SD = .74$ $N = 17$	$M = 3.36$ $SD = .66$ $N = 42$

Scham

Bullying verbal				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 2.92$	$M = 3.10$	$M = 2.83$	$M = 3.08$
	$SD = .94$	$SD = .88$	$SD = .74$	$SD = .71$
	$N = 13$	$N = 10$	$N = 6$	$N = 37$
männlich	$M = 1.50$	$M = 2.25$	$M = 2.46$	$M = 2.71$
	$SD = .70$	$SD = .50$	$SD = 1.11$	$SD = .96$
	$N = 2$	$N = 4$	$N = 28$	$N = 58$

Bullying relational				
Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 2.25$	$M = 2.55$	$M = 2.36$	$M = 2.58$
	$SD = .89$	$SD = .92$	$SD = .91$	$SD = 1.16$
	$N = 8$	$N = 11$	$N = 11$	$N = 36$
männlich	$M = 3.00$	$M = 2.40$	$M = 2.29$	$M = 2.26$
	$SD = 1.10$	$SD = .97$	$SD = .92$	$SD = 1.05$
	$N = 6$	$N = 10$	$N = 17$	$N = 42$

Mittelwerttabellen der Ausprägungen der Lokation, Stabilität und Globalität im ASF-KJ für positive und negative Ereignisse in Abhängigkeit des Täterstatus, des Opferstatus und des Geschlechts. In allen Tabellen sind die Mittelwerte (M), die Standardabweichungen (SD) und die Zellenbesetzung (N) angegeben.

Lokation bei positiven Ereignissen

Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 3.09$	$M = 3.00$	$M = 2.90$	$M = 2.98$
	$SD = .50$	$SD = .49$	$SD = .66$	$SD = .46$
	$N = 22$	$N = 21$	$N = 17$	$N = 73$
männlich	$M = 3.00$	$M = 2.68$	$M = 2.88$	$M = 2.90$
	$SD = .47$	$SD = .71$	$SD = .56$	$SD = .52$
	$N = 8$	$N = 14$	$N = 45$	$N = 99$

Lokation bei negativen Ereignissen

Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M = 2.59$	$M = 2.73$	$M = 2.62$	$M = 2.61$
	$SD = .47$	$SD = .50$	$SD = .51$	$SD = .48$
	$N = 22$	$N = 21$	$N = 17$	$N = 73$
männlich	$M = 2.50$	$M = 2.30$	$M = 2.56$	$M = 2.59$
	$SD = .72$	$SD = .61$	$SD = .59$	$SD = .95$
	$N = 8$	$N = 14$	$N = 45$	$N = 99$

Stabilität bei positiven Ereignissen

Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M=3.07$ $SD=.59$ $N=22$	$M=3.04$ $SD=.60$ $N=21$	$M=3.03$ $SD=.59$ $N=17$	$M=3.05$ $SD=.46$ $N=73$
männlich	$M=2.91$ $SD=.43$	$M=2.90$ $SD=.67$	$M=3.24$ $SD=1.26$	$M=4.26$ $SD=1.27$
	$N=8$	$N=14$	$N=45$	$N=99$

Stabilität bei negativen Ereignissen

Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M=2.88$ $SD=.47$ $N=22$	$M=2.64$ $SD=.66$ $N=21$	$M=2.62$ $SD=.73$ $N=17$	$M=2.85$ $SD=.55$ $N=73$
männlich	$M=2.55$ $SD=.64$ $N=8$	$M=3.00$ $SD=.57$ $N=14$	$M=2.91$ $SD=.69$ $N=45$	$M=2.73$ $SD=.57$ $N=99$

Globalität bei positiven Ereignissen

Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M=2.47$ $SD=.44$ $N=22$	$M=2.45$ $SD=.45$ $N=21$	$M=2.56$ $SD=.57$ $N=17$	$M=2.64$ $SD=.46$ $N=73$
männlich	$M=2.33$ $SD=.60$ $N=8$	$M=2.36$ $SD=.80$ $N=14$	$M=2.52$ $SD=.59$ $N=45$	$M=2.64$ $SD=.54$ $N=99$

Globalität bei negativen Ereignissen

Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M=2.27$ $SD=.55$ $N=22$	$M=2.42$ $SD=.58$ $N=21$	$M=2.28$ $SD=.63$ $N=17$	$M=2.35$ $SD=.61$ $N=73$
männlich	$M=2.00$ $SD=.54$ $N=8$	$M=2.28$ $SD=.57$ $N=14$	$M=2.24$ $SD=.70$ $N=45$	$M=2.33$ $SD=.52$ $N=99$

Mittelwerttabellen der Ausprägung der Empathie in Abhängigkeit des Täterstatus, des Opferstatus und des Geschlechts. In der Tabelle sind die Mittelwerte (M), die Standardabweichungen (SD) und die Zellenbesetzung (N) angegeben.

Opferstatus	Täterstatus nein		Täterstatus ja	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	$M=3.02$ $SD = .31$ $N = 22$	$M=3.00$ $SD = .44$ $N=21$	$M = 2.87$ $SD= .331$ $N= 17$	$M=3.01$ $SD = .30$ $N = 73$
männlich	$M = 2.70$ $SD = .42$ $N= 8$	$M = 2.91$ $SD = .32$ $N = 14$	$M = 2.60$ $SD = .35$ $N= 45$	$M=2.72$ $SD = .28$ $N=100$

Anhang B

(1) M1TO

Fragebogen zu Konfliktsituationen im Schulalltag

Lieber Schüler,

in diesem Fragebogen geht es um Deine Erfahrungen mit verschiedenen Konfliktsituationen, die im Schulalltag auftreten können, und darum wie Du solche Konfliktsituationen einschätzt.

Des Weiteren sollst Du Dir einige Ereignisse vorstellen und Fragen dazu beantworten, wie es Deiner Meinung nach zu solchen Ereignissen kommen kann.

Außerdem wirst Du einige Aussagen lesen und sollst dann angeben, wie oft Du Dich so fühlst oder so handelst, wie es in den Aussagen beschrieben wird.

Hier gilt für alle Fragen, dass es **keine** richtigen oder falschen Antworten gibt, es geht immer darum, wie **Du** die Situation siehst und wie **Deine** Einschätzung ist.

Am Ende des Fragebogens sollst Du dann noch einige Angaben zu Deiner Person machen.

Bitte denke daran, dass alle Informationen streng vertraulich behandelt werden und auf keinen Fall an Dritte weitergegeben werden. Außerdem ist die Beantwortung der Fragen vollkommen anonym, Deinen Angaben können nicht mit Deine Person Verbindung gebracht werden, Du wirst nirgendwo aufgefordert Deinen Namen anzugeben!

Vor jeder der fünf Teilaufgaben wird für alle erklärt worum es als nächstes geht. Außerdem findest Du zu jedem Teil auch eine kurze schriftliche Erklärung. Wenn Du eine Frage hast, dann melde Dich bitte jeder Zeit!

**Bitte erst weiterblättern, wenn alle dazu
aufgefordert werden!**

Teil 1

Im Schulalltag können ganz unterschiedliche Konfliktsituationen auftreten. Im Folgenden wird es um die vier hier beschriebenen Konfliktsituationen gehen. Bitte lies die Situationen durch und beantworte dann auf den nächsten Seiten die Fragen zu Deinen Erfahrungen mit solchen Situationen.

Situation 1: Schimpfworte und gemeine Spitznamen nachrufen.

Einem Mitschüler oder einer Mitschülerin werden von ein paar Jugendlichen aus der Klasse, bei jeder Gelegenheit, Schimpfworte und Spitznamen zugerufen. Wenn sie den Mitschüler/die Mitschülerin ansprechen oder über ihn/sie reden, verwenden sie nie seinen/ihren Namen, sondern immer nur Schimpfworte.

Situation 2: Auslachen und lächerlich machen.

Ein Mitschüler/eine Mitschülerin wird von ein paar Jugendlichen aus der Klasse bei jeder Gelegenheit ausgelacht und mit Witzen oder Sprüchen lächerlich gemacht. Oft sprechen sie den Mitschüler/die Mitschülerin an oder schreien ihn/sie an und lachen dann über seine/ihre Reaktion.

Situation 3: Nicht beachten, ausgrenzen.

Ein Mitschüler/eine Mitschülerin wird von ein paar Jugendlichen aus der Klasse nicht mehr begrüßt. Wenn er/sie in ihre Nähe kommt, hören sie auf zu sprechen und drehen sich weg. Bei Gruppenarbeiten tun sie so als sei der Mitschüler/die Mitschülerin gar nicht da.

Situation 4: Gerüchte verbreiten, schlecht machen.

Ein Mitschüler/eine Mitschülerin wird von ein paar Jugendlichen aus der Klasse schlecht gemacht. Sie verbreiten Gerüchte über den Mitschüler/die Mitschülerin und versuchen ihn/sie bei seinen/ihren Freunden unbeliebt zu machen indem sie erzählen er/sie tue nur so als sei er/sie mit ihnen befreundet.

Jetzt kommen die Fragen zu Deinen Erfahrungen mit den Konfliktsituationen.

Situation 1: Schimpfworte und gemeine Spitznamen nachrufen.

Bitte kreuze bei jeder der drei Teilfragen nur eine Antwort an.

Wie oft haben das in den letzten Monaten andere bei dir gemacht?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Wie oft hast Du das in den letzten Monaten bei anderen gemacht?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Wie oft hast Du das in den letzten Monaten bei anderen beobachtet, ohne dass Du beteiligt warst?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Situation 2: Auslachen und lächerlich machen.

Bitte kreuze bei jeder der drei Teilfragen nur eine Antwort an.

Wie oft haben das in den letzten Monaten andere bei dir gemacht?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Wie oft hast Du das in den letzten Monaten bei anderen gemacht?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Wie oft hast Du das in den letzten Monaten beobachtet, ohne dass Du beteiligt warst?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Situation 3: Nicht beachten, ausgrenzen.

Bitte kreuze bei jeder der drei Teilfragen nur eine Antwort an.

Wie oft haben das in den letzten Monaten andere bei dir gemacht?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Wie oft hast Du das in den letzten Monaten bei anderen gemacht?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Wie oft hast Du das in den letzten Monaten beobachtet, ohne dass Du beteiligt warst?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Situation 4: Gerüchte verbreiten, schlecht machen.

Bitte kreuze bei jeder der drei Teilfragen nur eine Antwort an.

Wie oft haben das in den letzten Monaten andere bei dir gemacht?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Wie oft hast Du das in den letzten Monaten bei anderen gemacht?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

Wie oft hast Du das in den letzten Monaten beobachtet, ohne dass Du beteiligt warst?

- in den letzten Monaten gar nicht
- in den letzten Monaten ein oder zweimal
- zwei oder dreimal im Monat
- ungefähr einmal pro Woche
- mehrmals pro Woche

**Bitte erst weiterblättern, wenn alle dazu
aufgefordert werden!**

Teil 2

Jetzt geht es um eine ganz bestimmte Konfliktsituation, wie sie ein Schüler erlebt hat. Bitte lies den kurzen Text und beantworte die darauffolgenden Fragen.

Dominik ist ungefähr so alt wie Du. Seit einiger Zeit rufen ihm ein paar Jungs aus seiner Klasse morgens vor dem Unterricht und auch in den Pausen Schimpfworte zu, sobald sie ihn sehen. Wenn sie Dominik ansprechen, oder mit anderen über ihn reden, nennen sie ihn nie bei seinem Namen, sondern verwenden immer Schimpfworte oder Spitznamen. In Pausen oder in Freistunden stellen sie sich oft in Dominiks Nähe und überlegen sich neue Namen, die sie ihm zurufen. Im Unterricht schreiben sie kleine Zettel, mit Schimpfworten, die sie nach ihm werfen.

Was glaubst Du, was die Gründe sind, dass es so gekommen ist?

Bitte schreibe Deine Antwort in den Kasten.

Denke jetzt einmal nur an die Mitschüler, die Dominik so behandelt haben. Was glaubst Du, warum haben sich gerade diese Mitschüler Dominik gegenüber so verhalten?

Bitte schreibe Deine Antwort in den Kasten.

Denke jetzt einmal nur an Dominik. Was glaubst Du, warum gerade Dominik so behandelt worden ist?

Bitte schreibe Deine Antwort in den Kasten.

Was glaubst Du, was Dominik empfindet?

Bitte kreuze bei jeder der sechs Teilfragen nur eine Antwort an.

Dominik hat Angst.

- trifft vollkommen zu
- trifft etwas zu
- trifft eher nicht zu
- trifft gar nicht zu

Dominik empfindet Hass.

- trifft vollkommen zu
- trifft etwas zu
- trifft eher nicht zu
- trifft gar nicht zu

Dominik fühlt sich schuldig.

- trifft vollkommen zu
- trifft etwas zu
- trifft eher nicht zu
- trifft gar nicht zu

Dominik ist traurig.

- trifft vollkommen zu
- trifft etwas zu
- trifft eher nicht zu
- trifft gar nicht zu

Dominik ist wütend.

- trifft vollkommen zu
- trifft etwas zu
- trifft eher nicht zu
- trifft gar nicht zu

Dominik schämt sich.

- trifft vollkommen zu
- trifft etwas zu
- trifft eher nicht zu
- trifft gar nicht zu

Welche Außenstehenden könnten Deiner Ansicht nach etwas tun, damit sich die Situation ändert?

Du kannst mehrere Antworten ankreuzen.

- die Eltern der Mitschüler
- der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin
- Vertrauenslehrer/Beratungslehrer
- andere Lehrer
- Schulsozialarbeiter
- andere Mitschüler
- Dominiks Eltern
- irgendjemand anderes nämlich _____
- niemand

Was könnte Dominik Deiner Ansicht nach tun, um die Situation zu verändern?

Bitte schreibe Deine Antwort in den Kasten.

**Bitte erst weiterblättern, wenn alle dazu
aufgefordert werden!**

Teil 3

Auf den folgenden Seiten sind 8 Ereignisse beschrieben. Bitte versuche, Dir bei jedem Ereignis vorzustellen, Du würdest Dich in genau dieser Situation befinden. Überlege Dir dann, warum es zu diesem Ereignis gekommen sein könnte.

Für jede der acht Fragen sollst Du folgendes machen:

- 1. Lies Dir das Ereignis aufmerksam durch und versuche, Dich genau in diese Situation hineinzusetzen.*
- 2. Suche den Deiner Meinung nach wichtigsten Grund für dieses Ereignis aus und schreibe ihn auf. Ein paar Stichworte genügen.*
- 3. Beantworte dann die drei Fragen, die sich mit diesem Hauptgrund beschäftigen indem Du die Zahl ankreuzt die zu der Antwort gehört, die Deiner Meinung nach am besten passt.*

Stell Dir vor, Deine Eltern haben mehr Zeit für Dich.

1. Warum haben Deine Eltern mehr Zeit für Dich? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür?

2. Liegt der Grund dafür, dass Deine Eltern mehr Zeit für Dich haben, eher an Dir oder an etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1	2	3	4
liegt nur an anderen Personen oder Umständen	liegt überwiegend an anderen Personen oder Umständen und nur ein wenig an mir selbst	liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen oder Umständen	liegt nur an mir selbst

3. Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wieder wichtig sein, wenn Deine Eltern mehr Zeit für Dich haben?

1	2	3	4
wird nie wieder sehr wichtig sein	wird manchmal wieder sehr wichtig sein	wird oft wieder sehr wichtig sein	wird immer wieder sehr wichtig sein

4. Erklärt dieser Grund nur, warum deine Eltern mehr Zeit für Dich haben, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, wenn sich andere Personen mehr um Dich kümmern?

1	2	3	4
ist nur bei diesem Ereignis wichtig	ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig	ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig	ist bei allen Ereignissen wichtig

Stell Dir vor, Deine Eltern haben weniger Zeit für Dich.

1. Warum haben Deine Eltern weniger Zeit für Dich? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür?

.....

2. Liegt der Grund dafür, dass Deine Eltern weniger Zeit für Dich haben, eher an Dir oder an etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1	2	3	4
liegt nur an anderen Personen oder Umständen	liegt überwiegend an anderen Personen oder Umständen und nur ein wenig an mir selbst	liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen oder Umständen	liegt nur an mir selbst

3. Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wieder wichtig sein, wenn Deine Eltern weniger Zeit für Dich haben?

1	2	3	4
wird nie wieder sehr wichtig sein	wird manchmal wieder sehr wichtig sein	wird oft wieder wichtig sein	wird immer wieder sehr wichtig sein

4. Erklärt dieser Grund nur, warum deine Eltern weniger Zeit für Dich haben, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, wenn sich andere Personen weniger um Dich kümmern?

1	2	3	4
ist nur bei diesem Ereignis wichtig	ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig	ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig	ist bei allen Ereignissen wichtig

Stell Dir vor, Du willst Klassensprecher werden und wirst gewählt.

1. Warum wirst Du zum Klassensprecher gewählt? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür?

.....

2. Liegt der Grund dafür, dass Du zum Klassensprecher gewählt wirst, eher an Dir oder etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1	2	3	4
liegt nur an anderen Personen oder Umständen	liegt überwiegend an anderen Personen oder Umständen und nur ein wenig an mir selbst	liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen oder Umständen	liegt nur an mir selbst

3. Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wichtig sein, wenn Du zum Klassensprecher gewählt wirst?

1	2	3	4
wird nie wieder sehr wichtig sein	wird manchmal wieder sehr wichtig sein	wird oft wieder wichtig sein	wird immer wieder sehr wichtig sein

4. Erklärt der Grund nur, warum Du zum Klassensprecher gewählt wirst, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, bei denen Du von anderen ausgewählt wirst?

1	2	3	4
ist nur bei diesem Ereignis wichtig	ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig	ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig	ist bei allen Ereignissen wichtig

Stell Dir vor, Du willst Klassensprecher werden und wirst nicht gewählt.

1. Warum wirst Du nicht zum Klassensprecher gewählt? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür?

.....

2. Liegt der Grund dafür, dass Du nicht zum Klassensprecher gewählt wirst, eher an Dir oder etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1	2	3	4
liegt nur an anderen Personen Umständen	liegt überwiegend an anderen Personen Umständen und nur ein wenig an mir selbst	an liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen Umständen	liegt nur an mir selbst

3. Wird der von Dir angegeben Hauptgrund auch in Zukunft wichtig sein, wenn Du nicht zum Klassensprecher gewählt wirst?

1	2	3	4
wird nie wieder wichtig sein	sehr wird manchmal sehr wichtig sein	wieder wird oft wichtig sein	wieder sehr wird immer wieder sehr wichtig sein

4. Erklärt der Grund nur, warum Du nicht zum Klassensprecher gewählt wirst, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, bei denen Du von anderen nicht ausgewählt wirst?

1	2	3	4
ist nur bei diesem Ereignis wichtig	ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig	ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig	ist bei allen Ereignissen wichtig

Stell Dir vor, beim Sportunterricht wollen Dich alle in ihrer Mannschaft haben.

1. Warum wollen Dich alle in ihrer Mannschaft haben? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür?

.....

2. Liegt der Grund dafür, dass Dich alle in ihrer Mannschaft haben wollen, eher an Dir oder an etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1	2	3	4
liegt nur an anderen Personen Umständen	liegt überwiegend an anderen Personen Umständen und nur ein wenig an mir selbst	an liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen Umständen	liegt nur an mir selbst

3. Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wichtig sein, wenn Dich alle in ihrer Mannschaft haben wollen?

1	2	3	4
wird nie wieder sehr wichtig sein	wird manchmal sehr wichtig sein	wird oft wieder wichtig sein	sehr wird immer wieder sehr wichtig sein

4. Erklärt der Grund nur, warum Dich alle in ihrer Mannschaft haben wollen, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, bei denen andere etwas mit Dir zusammen machen wollen?

1	2	3	4
ist nur bei diesem Ereignis wichtig	ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig	ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig	ist bei allen Ereignissen wichtig

Stell Dir vor, beim Sportunterricht will Dich keiner in seiner Mannschaft haben.

1. Warum will Dich keiner in seiner Mannschaft haben? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür?

.....

2. Liegt der Grund dafür, dass Dich keiner in seiner Mannschaft haben will, eher an Dir oder an etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1	2	3	4
liegt nur an anderen Personen oder Umständen	liegt überwiegend an anderen Personen und nur ein wenig an mir selbst	an liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen oder Umständen	liegt nur an mir selbst

3. Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wichtig sein, wenn Dich keiner in seiner Mannschaft haben will?

1	2	3	4
wird nie wieder sehr wichtig sein	wird manchmal sehr wichtig sein	wird oft wieder wichtig sein	sehr wird immer wieder sehr wichtig sein

4. Erklärt der Grund nur, warum Dich keiner in seiner Mannschaft haben will, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, bei denen niemand etwas mit Dir zusammen machen will?

1	2	3	4
ist nur bei diesem Ereignis wichtig	ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig	ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig	ist bei allen Ereignissen wichtig

Stell Dir vor, ein netter Mitschüler/einer nette Mitschülerin feiert eine Geburtstagsparty und Du wirst eingeladen.

1. Warum wirst Du zu der Geburtstagsparty eingeladen? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür?

- -----
2. Liegt der Grund dafür, dass Du zu der Geburtstagsparty eingeladen wirst, eher an Dir oder an etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1	2	3	4
liegt nur an anderen Personen Umständen	liegt überwiegend an anderen Personen Umständen und nur ein wenig an mir selbst	an liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen oder Umständen	liegt nur an mir selbst

3. Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wieder wichtig sein, wenn Du zu einer Geburtstagsparty eines Mitschülers/einer Mitschülerin eingeladen wirst?

1	2	3	4
wird nie wieder wichtig sein	sehr wird manchmal sehr wichtig sein	wieder wird oft wichtig sein	wieder sehr wird immer wieder sehr wichtig sein

4. Erklärt dieser Grund nur, warum Du zu der Party eingeladen wirst, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, bei denen Du zum Mitmachen aufgefordert wirst?

1	2	3	4
ist nur bei diesem Ereignis wichtig	ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig	ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig	ist bei allen Ereignissen wichtig

Stell Dir vor, ein netter Mitschüler/einer nette Mitschülerin feiert eine Geburtstagsparty und u wirst nicht eingeladen.

1. Warum wirst Du nicht zu der Geburtstagsparty eingeladen? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür?
- -----

2. Liegt der Grund dafür, dass Du nicht zu der Geburtstagsparty eingeladen wirst, eher an Dir oder an etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1	2	3	4
liegt nur an anderen Personen Umständen	liegt überwiegend an anderen Personen Umständen und nur ein wenig an mir selbst	an liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen oder Umständen	liegt nur an mir selbst

3. Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wieder wichtig sein, wenn Du zu einer Geburtstagsparty eines Mitschülers/einer Mitschülerin nicht eingeladen wirst?

1	2	3	4
wird nie wieder wichtig sein	sehr wird manchmal sehr wichtig sein	wieder wird oft wichtig sein	wieder sehr wird immer wieder sehr wichtig sein

4. Erklärt dieser Grund nur, warum Du nicht zu der Party eingeladen wirst, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, bei denen Du nicht zum Mitmachen aufgefordert wirst?

1	2	3	4
ist nur bei diesem Ereignis wichtig	ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig	ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig	ist bei allen Ereignissen wichtig

**Bitte erst weiterblättern, wenn alle dazu
aufgefordert werden!**

Teil 4

Nun kommt eine Liste mit Aussagen. Bitte kreuze für jede Aussage an, wie oft Du Dich so fühlst oder so handelst.

Wenn jemand aufgeregt ist, neige ich dazu selbst auch aufgeregt zu werden.

stimmt nie stimmt selten stimmt oft stimmt immer

Das Unglück anderer interessiert mich nicht besonders.

stimmt nie stimmt selten stimmt oft stimmt immer

Es regt mich auf, wenn ich sehe, dass jemand unhöflich behandelt wird.

stimmt nie stimmt selten stimmt oft stimmt immer

Es beeinflusst mich nicht, wenn jemand in meiner Nähe glücklich ist.

stimmt nie stimmt selten stimmt oft stimmt immer

Ich bin besorgt, wenn jemand weniger Glück hat als ich.

stimmt nie stimmt selten stimmt oft stimmt immer

Wenn ein Freund beginnt über seine Probleme zu sprechen, versuche ich das Gespräch in eine andere Richtung zu lenken.

stimmt nie stimmt selten stimmt oft stimmt immer

Ich kann sagen, wenn jemand traurig ist, auch wenn derjenige nichts sagt.

stimmt nie stimmt selten stimmt oft stimmt immer

Ich glaube, dass ich meist in derselben Stimmung bin wie andere.

stimmt nie stimmt selten stimmt oft stimmt immer

Ich habe kein Mitleid mit Menschen, die ihre Krankheit selbst verursacht haben.

stimmt nie

stimmt selten

stimmt oft

stimmt immer

Ich werde ärgerlich, wenn jemand weint.

stimmt nie

stimmt selten

stimmt oft

stimmt immer

Es interessiert mich nicht wirklich, wie sich andere fühlen.

stimmt nie

stimmt selten

stimmt oft

stimmt immer

Ich spüre ein starkes Bedürfnis zu helfen, wenn ich jemanden sehe, der Probleme hat.

stimmt nie

stimmt selten

stimmt oft

stimmt immer

Ich finde es albern, wenn Leute vor Freude weinen.

stimmt nie

stimmt selten

stimmt oft

stimmt immer

Wenn ich sehe, dass jemand ausgenutzt wird, möchte ich ihn schützen.

stimmt nie

stimmt selten

stimmt oft

stimmt immer

**Bitte erst weiterblättern, wenn alle dazu
aufgefordert werden!**

Teil 5

Jetzt kommen noch ein paar Fragen zu Deiner Person.

Wie alt bist Du?

Ich bin _____ Jahre alt.

In welchem Land wurdest Du geboren?

Ich wurde in _____ geboren.

Aus welchem Land kommen Deine Eltern?

Meine Mutter kommt aus _____

Mein Vater kommt aus _____

Wie viele Geschwister hast Du?

Ich habe _____ Geschwister.

Wie viele Personen (außer Dir) leben mit Dir in einem Haushalt?

Ich lebe mit _____ Personen in einem Haushalt.

Vielen Dank für Deine Teilnahme!

Anhang C

Verwendete Bullying-Szenarien

Direkt/verbal: Schimpfworte und gemeine Spitznamen nachrufen

Unterricht schreiben Dominik ist ungefähr so alt wie Du. Seit einiger Zeit rufen ihm ein paar Jungs aus seiner Klasse morgens vor dem Unterricht und auch in den Pausen Schimpfworte zu, sobald sie ihn sehen. Wenn sie Dominik ansprechen, oder mit anderen über ihn reden, nennen sie ihn nie bei seinem Namen, sondern verwenden immer Schimpfworte oder Spitznamen. In Pausen oder in Freistunden stellen sie sich oft in Dominiks Nähe und überlegen sich neue Namen, die sie ihm zurufe. Im sie kleine Zettel, mit Schimpfworten, die sie nach ihm werfen.

Direkt/verbal: Auslachen und lächerlich machen

Dominik ist ungefähr so alt wie Du. Seit einiger Zeit lachen ihn ein paar Jungs aus seiner Klasse aus, sobald sie ihn irgendwo sehen. Sie erfinden immer wieder neue Witze und Sprüche mit denen sie sich über Dominik lustig machen oder malen Bilder mit denen sie ihn lächerlich machen. In Pausen oder in Freistunden stehen sie oft bei ihm und tun so als wollten sie sich mit ihm unterhalten. Wenn Dominik ihnen antwortet lachen sie ihn aus. Oft schreien sie Dominik auch an und lachen dann über seine Reaktion.

Indirekt

Indirekt/relational: Nicht beachten, ausgrenzen

Dominik ist ungefähr so alt wie Du. Seit einiger Zeit begrüßen ihn ein paar Jungs aus seiner Klasse nicht mehr wenn er ihnen begegnet. Sobald Dominik in Pausen oder in Freistunden in ihre Nähe kommt, hören sie auf zu sprechen und drehen sich weg. Wenn in der Klasse Gruppenarbeiten gemacht werden müssen, wollen diese Jungs Dominik nicht in ihrer Gruppe haben, wenn er dennoch mit ihnen zusammenarbeiten muss, tun sie so als wäre er nicht da. Sie lassen ihn nicht aussprechen und beachten seine Vorschläge und Ideen nicht.

Indirekt/relational: Gerüchte verbreiten, schlecht machen

Dominik ist ungefähr so alt wie Du. Seit einiger Zeit sprechen ein paar Jungs aus seiner Klasse hinter seinem Rücken schlecht über ihn. Sie verbreiten immer neue Gerüchte über Dominik und machen ihn bei anderen unbeliebt. Dominik hat von seinen Freunden erfahren, dass diese Jungs oft zu ihnen sagen, dass er über sie lästert und sie auslacht und eigentlich nicht ihr Freund ist, sondern nur Zeit mit ihnen verbringt um sich über sie lustig zu machen. Sie haben seinen Freunden geraten nichts mehr mit ihm zu tun zu haben.

TüKrim

Allgemeine Hinweise

Die Reihe „Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie“ (TÜKRIM) umfasst im Kernbereich Publikationen zur Kriminologie im Sinne einer empirischen bzw. erfahrungswissenschaftlichen Forschungsdisziplin. Darüber hinaus erstreckt sie sich auch auf einschlägige Werke aus den wesentlichsten Bezugsdisziplinen der Kriminologie (namentlich Soziologie, Rechtswissenschaft, Kriminalistik, Psychologie, Sozialpädagogik, Forensische Psychiatrie sowie Rechtsmedizin). TÜKRIM stellt eine selbständige wissenschaftliche Schriftenreihe auf dem Online-Publikationsserver der Universitätsbibliothek Tübingen (TOBIAS-lib) dar. Sie entspricht den Vorgaben für Elektronische Publikationen in der Wissenschaft; daher sind die aufgenommenen Schriften auch uneingeschränkt zitierfähig.

Für die Reihe TÜKRIM sind verschiedene Textarten, vordringlich aus der Feder von aktiven und ehemaligen Mitgliedern des Instituts, zur Aufnahme vorgesehen, namentlich:

- **Forschungsberichte** über abgeschlossene empirische, auch kooperative, Projekte;
- **Themenbezogene Bibliographien** aus der Projektarbeit oder aus KRIMDOK;
- **Werkstattberichte** zu laufenden, auch kooperativen, Forschungen des Instituts;
- **Themenbezogene Aufsatzsammlungen** von Einzelautoren und Autorengruppen;
- **Habilitationsschriften und Dissertationen**, namentlich wenn sie im Zusammenhang mit Institutsprojekten entstanden oder durch den Lehrstuhl für Kriminologie, Jugendstrafrecht, Strafvollzug und Strafprozessrecht betreut worden sind, sobald sie von den zuständigen Hochschulgremien zur Erstveröffentlichung in elektronischer Form zugelassen wurden;
- **Diplomarbeiten und Magisterarbeiten**, wenn sie im Zusammenhang mit Institutsprojekten oder Lehrstuhlvorhaben entstanden sind und im besonderen Fall für einen breiteren Leserkreis von Interesse sind;
- **Sammelbände** mit ausgewählten, ggf. für die Publikation neu bearbeiteten, Beiträgen zu nationalen und internationalen Tagungen, im Ausnahmefall auch zu besonders ertragreichen Workshops oder Seminaren;
- **Materialienbände**, beispielsweise mit Forschungsdaten oder aktuellen kriminalstatistischen Tabellen und Schaubildern;
- **Nachdrucke** vergriffener **Verlagspublikationen**, nach Freiwerden oder ausdrücklicher Übertragung der Verbreitungs- und Verwertungsrechte;
- **Nachdrucke** von vergriffener sog. **Grauer Literatur**, also von für die Fachöffentlichkeit bedeutsamen Materialien und Dokumentationen, die in anderer Weise als durch Verlagspublikation der (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich waren, nach Zustimmung seitens der Autoren.

Die Bände sind im Regelfall als PDF-Dateien gespeichert. Sie können, soweit im Einzelfall nichts Gegenteiliges ausdrücklich vermerkt ist, unter folgendem Portal frei eingesehen sowie bei Bedarf auch kostenlos zur persönlichen Nutzung auf den eigenen PC herunter geladen werden: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/intro/>.

Jeder Band kann darüber hinaus als gedruckte Version beim Institut für Kriminologie gegen einen Unkostenbeitrag bestellt werden. Dieser deckt ausschließlich die unmittelbaren für Produktion und Versand entstehenden, konkreten Sachkosten. Aus organisatorischen Gründen erfolgt der Versand im Allgemeinen erst nach Eingang des Unkostenbeitrages auf das Konto des Instituts bei der Universitätskasse Tübingen.