Die Untersuchung „WOGE“

–

WOhlbefinden und GEwalt in Hamburger Grundschulen

vorgelegt von

Diplom Sozialpädagogin/Diplom Sozialarbeiterin (FH)
Diplom Gesundheitswirtin (FH)

Zita Klara Schillmöller

an der Technischen Universität Berlin
Fakultät VII – Wirtschaft und Management
zur Erlangung des Grades der
Doktorin der Gesundheitswissenschaften/Public Health (Dr. P.H.)
– genehmigte Dissertation –

Promotionsausschuss:

Vorsitzender:	Prof. Dr. Ralph Brennecke
Gutachterin:	Prof. Dr. Ulrike Ravens-Sieberer
Gutachterin:	Prof. Dr. Ulrike Maschewsky-Schneider

Tag der Disputation: 15. Dezember 2008

Berlin 2009

D83

Für Kjell, Lynn und Bernd

Danksagung

Vier Jahre dauerte die Bearbeitung der Untersuchung „WOGE“. Ohne die teilnehmenden Schulen und insbesondere der Grundschulkinder wäre die Durchführung der vorliegenden Studie nicht möglich gewesen. Dafür danke ich ihnen sehr.

In diesem Zeitraum haben mich viele KollegInnen, FreundInnen und meine Familie begleitet.

Bedanken möchte ich mich bei der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hamburg (HAW), die durch die Finanzierung der Teilzeitstelle und des anschließenden Stipendiums die Durchführung ermöglichte. Für die Betreuung der Dissertationsarbeit geht mein Dank an Prof. Ulrike Ravens-Sieberer, Prof. Ulrike Maschewsy-Schneider, Prof. Annette Seibt und ganz besonders danke ich Dr. Michael Erhart für seine Geduld und beständige Ermunterung bei der methodischen Beratung. Ihm und Christian Schendera verdanke ich meine Vorliebe für statistische Methoden, Berechnungen und dem Umgang mit dem Statistikprogramm „SPSS“, was mich durchaus dazu verleitet, alles andere „stehen und liegen zu lassen“, um über mathematische Formeln und Interpretationen von Daten zu grübeln und zu diskutieren.

Durch die Unterstützung meiner KollegInnen Sibylle Adam, Amena Ahmad, Ingrid Borgmeier, Daniel Engel, Ralf Krumkamp und Stefanie Ohlroggen konnte ich viele Klippen während der Bearbeitungszeit umschiffen. Sie haben mich immer wieder bestärkt und in schwierigen Phasen gute Supervisionsarbeit geleistet. Dafür danke ich ihnen sehr.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Freunden, insbesondere bei Beatrice Roggenbach, Jenny Brettschneider und Petra Brzank für das Gegenlesen, die vielen fachlichen Auseinandersetzungen und die mentale Unterstützung, bei Margret Georg für die Ablenkung und das beständige „offene Ohr“ und ohne Waltraud Ahrens, die mir Unterkunft und Verpflegung in den schreibintensivsten Zeiten gewährte, wäre ich womöglich nie fertig geworden.

Und zu guter Letzt, aber am wichtigsten, danke ich meinem Mann Bernd Höller und meinen Kindern Lynn und Kjell. Geduldig haben sie mathematische Ausschweifungen besprochen, die Verbindung zwischen Gesundheitswissenschaft und Pädagogik diskutiert, die Fragen nach dem Schulleben (in ihrer Freizeit) beantwortet, meine teilweise Abwesenheit akzeptiert und zum Ende hin eine etwas anstrengende Frau und Mutter ertragen und mich beständig durch ihren Frohsinn bestärkt, das Vorhaben bis zum Ende durchzuführen. Gleichzeitig haben sie es immer wieder geschafft, mich auf dem Boden der Tatsachen zuhalten.

Abschließend danke ich allen, die mir mit Rat und Tat zur Seite standen. Ich hoffe, sie sind mit dem Resultat zufrieden.

DIE UNTERSUCHUNG „WOGE“

–

WOHLBEFINDEN UND GEWALT IN HAMBURGER GRUNDSCHULEN

INHALTSANGABE

1 EINLEITUNG 1

2 KLÄRUNG DES FORSCHUNGSHINTERGRUNDES UND DER RELEVANTEN KONZEPTE 7

2.1 Historische Entwicklung von Gewalt als Public-Health-Thema 9

2.2 Literaturgrundlage und Forschungsstand 11

2.2.1 Literaturrecherche 11

2.2.2 Gewalterfahrungen und Gewalteinstellungen im Kindes- und Jugendalter 13

2.3 Gewalt , Schule und Public Health 25

2.3.1 Gesundheitliche Auswirkungen von Gewalt/Bullying 45

2.3.2 Gewaltprävention in Grundschulen – Beschreibung der wichtigsten Programme 49

2.4 Gesundheitsbezogene Lebensqualität als Outcome in der Public-Health-Forschung 58

2.4.1 Definition und Konzept des Begriffs „gesundheitsbezogene Lebensqualität“ 58

2.4.2 Gesundheitsbezogene Lebensqualität in der Public-Health-Forschung 60

2.4.3 Epidemiologische Erkenntnisse des gesundheitlichen Wohlbefindens bei Kindern 63

2.5 Kontextfaktoren der Gewaltentstehung 72

2.6 Fazit zum Forschungshintergrund und Forschungsbedarf 84

3 FORSCHUNGSFRAGE UND METHODIK 87

3.1 Ziele und Forschungsfragen der Untersuchung „WOGE“ 87

3.2 Arbeitshypothesen für die empirische Studie 89

3.3 Studiendesign 93

3.4 Stichprobenziehung 95

3.5 Untersuchungsinstrument 100

3.6 Durchführung der Untersuchung 113

3.7 Datenbearbeitung 115

3.8 Datenanalyse 116

3.9 Tabellarische Zusammenstellung der methodischen Grunddaten 126

4 ERGEBNISSE DER STUDIE 127

4.1 Reliabilitätsprüfung des Kinderfragebogens 127

4.2 Stichprobenbeschreibung und Response-Analyse 130

4.3 Repräsentativität der Daten 143

4.4 Soziale Lage – Schulklima – Soziale Unterstützung 145

4.4.1 Indikatoren der sozialen Lage 146

4.4.2 Schulklima 150

4.4.3 Soziale Unterstützung als persönliche Ressource zur Alltagsbewältigung 156
4.4.4 Tabellarische Auflistung der Ergebnisse zur sozialen Unterstützung 174
4.4.5 Hinweise für die weitere Auswertung der Kriterien „Bullying“ und „gesundheitliche Lebensqualität“ 175
4.5 Gewalt in der Schule im Kontext der individuellen Lebensverhältnisse 176
4.5.1 Prävalenzen der Gewalt von Hamburger Schulkindern 176
4.5.2 Bullying und die Indikatoren der sozialen Lage 184
4.5.3 Bullying und Schulklima 199
4.5.4 Bullying und soziale Unterstützung 211
4.5.5 Gewalteinstellungen 226
4.5.6 Zusammenhänge zwischen erlebter Gewalt und Gewalteinstellung 245
4.5.7 Ergebnisse der multivariate Analyse der signifikanten Prädiktoren 248
4.5.8 Gewaltbeobachtung 255
4.5.9 Informieren eines Erwachsenen über eine Bullying-Situation 257
4.5.10 Fazit und Hypothesenbearbeitung zu „Bullying“ an Hamburger Grundschulen 258
4.5.11 Tabellarische Zusammenstellung der Risikofaktoren für Bullying 262
4.6 Die subjektive gesundheitliche Lebensqualität von Hamburger GrundschülerInnen 265
4.6.1 Deskriptive Beschreibung der gesundheitlichen Lebensqualität 265
4.6.2 Gesundheitliche Lebensqualität und die soziale Lage 274
4.6.3 Gesundheitliche Lebensqualität und Schulklima 279
4.6.4 Gesundheitliche Lebensqualität und soziale Unterstützung 284
4.6.5 Gesundheitliche Lebensqualität und Bullying 289
4.6.6 Signifikante Prädiktoren für die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität 294
4.6.7 Fazit und Hypothesenbearbeitung zu „gesundheitlicher Lebensqualität“ an Hamburger Grundschulen 295
4.6.8 Tabellarische Zusammenfassung für die gesundheitliche Lebensqualität 298
4.7 Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle 300
4.7.1 Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells mit dem Kriterium „Bullying-Erfahrung“ 300
4.7.2 Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells mit dem Kriterium „Bullying-Ausübung“ 304
5 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE 309
5.1 Zusammenfassung 309
5.2 Methodische Einschränkungen 311
5.3 Bullying an Hamburger Grundschulen – liegt dies vor? Und wenn ja: Was sind die möglichen Auslöser? 314
5.4 Fühlen sich Hamburger Grundschulkinder gesundheitlich wohl? 326
5.5 Bullying und gesundheitliche Lebensqualität – Gibt es im Grundschulalter bereits Zusammenhänge? 332
6 AUSBLICK UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN 335
7 FAZIT 339
ABSTRACT 343
LITERATUR 345

ANHANG I

Abbildungsverzeichnis I
Tabellenverzeichnis II
Konzept des Kinderfragebogens XXXII
Elterninformation XXXVIII
Schulinformation XL

Abkürzungen

±	Standardabweichung
b	Regressionskoeffizient
beta	standardisierter Regressionskoeffizient
C	Kontingenzkoeffizient
CI	Konfidenzintervall
cohens(f)	Effektgröße nach Cohen des One-Way ANOVA Testes
DALYs	Disability Adjusted Life Years
df	Freiheitsgrade
F	F-Wert der Varianzanalyse
FAS	Family Affluence Skale
HAG	Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung
HBSC	Health Behaviour of School Age Children
JT-Test	Jonkheere-Terpstra-Test
KFA	Konfigurationsfrequenzanalyse
KIGGS	Kinder- und Jugendgesundheitssurvey
KW-Test	Kruskall-Wallis-Test
MW-Test	Mann-Whitney-U-Test
n	Umfang der Stichprobe
OR	Odds Ratio
p	Signifikanzwert
r^2	erklärte Varianz
r^{MW}	Effektgröße des Mann-Whitney-U-Testes
r^{rho}	Zusammenhangsstärke der Spearmann Korrelation
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler
u.a.	unter anderem
vs.	versus
VIF(x_i)	Varianzinflationsfaktoren
WHO	Weltgesundheitsorganisation

1 Einleitung

„Looking after the health of young people is of vital importance for WHO’s Member States and the European Region as a whole. The future rests with the younger population. We adults are obligated to ensure that we support and make the right investments in the promotion of the health of young people. We need a healthy, balanced, equitable foundation on which the younger members of society can grow and prosper.“

Marc Danzon, WHO Regional Director for Europe 2004 (Currie, Roberts et al. 2004)

Gewalt ist Gegenstand vieler öffentlicher Diskussionen. Darin geht es um Kriegsgewalt, Gewalt in den Medien, Gewalt auf der Strasse, Gewalt im Rahmen der immer wiederkehrenden aktuellen Vorfälle der Kindesvernachlässigungen und Misshandlungen sowie um Gewalt gegen Frauen. Auch Gewalt in den Schulen gerät bei dramatischen Ereignissen immer wieder in den Blickwinkel der Öffentlichkeit.

Doch was ist Gewalt eigentlich? Der Begriff hat viele Gesichter, und es herrscht kein Konsens darüber, was der/die Einzelne darunter versteht. Zusätzlich scheint auch das intellektuelle Verständnis des Begriffs mit der tatsächlichen Wahrnehmung nicht übereinzustimmen. Dies würde zumindest erklären, warum besonders Vorfälle mit körperlichen Folgen immer wieder in den Vordergrund geraten, obwohl wissenschaftlich seit Längerem gerade auch die psychischen Langzeitfolgen bekannt sind.

Gewalt ist immer verbunden mit gesundheitlichen Konsequenzen, sei es körperlicher oder psychischer Natur. Die Bedeutung von Gesundheit innerhalb eines Gesellschaftssystems ist enorm: Ohne eine gesunde Bevölkerung ist kein Staat überlebensfähig. Nach den neuesten Erkenntnissen bedrohen Gewalterfahrungen (erlebte Gewalt, gelebte Gewalt sowie Gewalteinstellung) massiv die Gesundheit (Krug 2002) und damit das Recht der/des Einzelnen, den bestmöglichen Gesundheitszustand zu erreichen. Bestehende fatale Auswirkungen von Gewalt werden derzeit weltweit überprüft. Grundlage bilden dafür die international gültigen Konzepte der Weltgesundheitsorganisation[1]. Als internationales Gremium der Vereinten Nationen definiert die WHO seit 1946 Gesundheit als „einen Zustand des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein die Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechlichkeit“ (WHO 1946). Wenn dieser ideale Zustand erreicht und erhalten werden soll, dann ist es notwendig, dass viele wissenschaftliche Disziplinen zusammen arbeiten und gemeinsame Anstrengungen unternehmen, sich für mehr körperliche, geistige und soziale Gesundheit von

[1] Im Weiteren WHO

Menschen – insbesondere im Rahmen immer engerer Finanzierbarkeit des Gesundheitssystems – einzusetzen.

An dieser Anstrengung sind heute bereits zahlreiche Disziplinen beteiligt, wie z. B. die Medizin, die Psychologie, die Soziologie, die Sozialpädagogik und die Kriminologie. Wenn es um Fragen zur Gesundheit auf Bevölkerungsebene im o. g. Sinne der WHO-Definition geht, haben diese Wissenschaften für den Bereich Kindergesundheit und hier den Problembereich Gewalt Überschneidungen, die sich in den Gesundheitswissenschaften/Public Health bündeln lassen. Public Health befasst sich mit der Gesundheit von Bevölkerungen als Ganzes oder von Gruppen in einem bestimmten Setting. Die Ziele von Public Health sind: bewahren, fördern und verbessern der Gesundheit.

Die Gesundheit von Kindern ist ein zentraler Schwerpunkt der Public-Health-Forschung, insbesondere wenn Nachhaltigkeit, Effizienz und Ursachenforschung diskutiert werden. Einige Themenbereiche sind bereits gut erforscht (z. B. Infektionserkrankungen) oder stehen derzeit im Mittelpunkt der öffentlichen Interessen wie z. B. Ernährungs- oder Rauchpräventionskampagnen. Andere werden im Zuge der globalen Veränderungen erst bedeutsam, da jede Einschränkung der psychischen und physischen Gesundheit weitreichende Folgen bis in das Erwachsenenleben und darüber hinaus nach sich ziehen kann (z. B. Migration, SARS, umweltbedingte Erkrankungen).

In Europa werden derzeit vier Hauptaktionspläne von der WHO favorisiert. Einer von ihnen beschäftigt sich mit dem Gesundheitsthema *Unfälle und Verletzungen*. Es wird angestrebt Surveillance-Systeme in diesem Rahmen aufzubauen. Inhaltlich umfasst der Themenbereich folgende Punkte: aktuelle Ausmaße bestehender Schädigungen, verschiedene Bedrohungsrisiken, unterschiedliche Indikatoren (körperliche und psychische Symptom- und Krankheitsauswirkungen) und notwendige Präventionsmaßnahmen (Dalbokova, Krzyzanowski et al. 2007). Alle Bereiche fließen bereits in die Beurteilung der subjektiven gesundheitlichen Lebensqualität im Kindesalter mit ein. Erlebte Gewalt ist als Indikator für psychische wie physische Verletzungen einzuschätzen. Dabei werden kriegsbedingte Traumata derzeit nicht mit einbezogen, könnten aber in Zukunft eine erhebliche Rolle einnehmen[2] .

Die vorliegende Studie soll ein Beitrag zur Kindergesundheit sein, damit Risikofaktoren im Rahmen einer Gewaltausübung erkannt, ausgeschlossen und verhindert werden können und es möglichst vielen Kindern gelingt, mit einer positiven Lebenseinstellung in die Zukunft zu blicken. Die Schule als zentraler Lebensort der Kinder bietet die Chance, rechtzeitig Präventionen anzubieten und Gefahren frühzeitig zu erkennen.

[2] Siehe Auswirkungen des Krieges im ehemaligen Jugoslawien, bestehende Kriegsbedrohung im Kosovo, Migration von Kriegsflüchtlingen aus dem Irak oder Afghanistan.

Untersuchungsanliegen und Forschungshintergrund

Die Public-Health-Forschung ist die Basis der vorliegenden Arbeit. Sie umfasst als interdisziplinäre Wissenschaft u. a. wesentliche Aspekte von Psychologie, Soziologie, Sozialpädagogik und Medizin in vorgegebenen Settings. Die Betrachtung von Gewalt und Lebensqualität aus dieser Perspektive eröffnet Erkenntnisse für die Persönlichkeitsentwicklung, den Gesundheitszustand und über Lebenswegsperspektiven. Gewalt beeinflusst die physische wie psychische Gesundheit und entscheidet somit über den Lebensweg des Kindes (Olweus 2004). Die dazugehörende Gewaltdefinition der Weltgesundheitsorganisation (siehe Kapitel 2.2) und das zugrunde liegende sozialökologische Konzept (siehe Kapitel 2.2) weisen auf enge Zusammenhänge zur Gesundheit hin. International wird die Beziehung zwischen Gewalt und Gesundheit immer wichtiger. Inzwischen stehen Ausprägungen von Gewalt in den Ranglisten der Mortalitätsursachen auf den oberen Plätzen. Auch werden international methodische Konzepte zur Messung und Vergleichbarkeit der Morbiditätsauswirkungen[3] von erlebter Gewalt eingesetzt. Schule als zentraler Lebensort von Kindern steht neben den familiären Bezügen im Mittelpunkt von Forschungsvorhaben zur Klärung möglicher Risikofaktoren.

Das zentrale Forschungsanliegen der vorliegenden Untersuchung ist das Erkennen und Überprüfen des Zusammenspiels von Bullying als Teil von schulischer Gewalt und gesundheitlicher Lebensqualität im Setting Schule hinsichtlich der Entwicklung guter Gesundheit im Kindesalter. Die Forschungsfrage „Gibt es Zusammenhänge zwischen Gewalt und gesundheitlicher Lebensqualität im Grundschulalter?“ steht im Mittelpunkt der Grundschulerhebung in Hamburg.

Die subjektive Lebensqualität von vermeintlich gesunden Kindern ist in Deutschland noch nicht ausreichend erforscht. Für gute effektive Präventionsmaßnahmen ist es notwendig, für diesen Personenkreis bestehende Mängel zu erkennen sowie Unterstützungsbedürfnisse zu identifizieren. Gesundheit nach der Definition der WHO beinhaltet alle Aspekte der Lebensqualität. Die Einzelindikatoren familiäre Zufriedenheit, schulische Aspekte, Selbstwertgefühl, psychische und physische Gesundheit erzeugen in der Kumulation ein elementares Lebensgefühl und damit die empfundene gesundheitliche Lebensqualität.

Da weder aktuelle Daten über die gesundheitliche Lebensqualität von Grundschulkindern noch das Ausmaß der Gewalterfahrungen in Hamburger Grundschulen bekannt sind, ist es das *zweite zentrale Anliegen* der Studie, diese wissenschaftlichen Lücken mit einer persönlichen Kinderbefragung aufzuklären und in einem weiteren wesentlichen Schritt zu analysieren, inwieweit die beschreibenden Indikatoren der Lebensumstände die Gewalterlebnisse und die Lebensqualität

[3] Z. B. DALYS Disability Adjusted Life Years

der Kinder beeinflussen. Es liegen wenige direkte Befragungen von Kindern unter elf Jahren vor, bestehende Erkenntnisse beruhen oftmals auf den Aussagen von Elternbefragungen. Ob diese jedoch das Wohlbefinden und die Gewalterfahrungen der Kinder widerspiegeln, ist fraglich (siehe Kapitel 2.4). Das Querschnittdesign der vorliegenden Studie ermöglicht einen ersten grundlegenden Einblick in die zentralen Themenbereiche, was aber nicht davon entbindet, kausalanalytische Überlegungen zu einem späteren Zeitpunkt durch Längsschnittstudien zu überprüfen.

Ziel und Aufbau der Arbeit

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, das zentrale Forschungsanliegen mittels einer persönlichen Befragung von Kindern, Eltern und LehrerInnen zu untersuchen. Mit einer gesundheitswissenschaftlichen Analyse werden zielgerichtete Hypothesen bearbeitet. Anhand der Ergebnisse werden Handlungsempfehlungen zusammengestellt.

Die vorliegende Studie soll einen Beitrag dazu leisten, die Diskussion zum Thema „Gewalt in Schulen“ auf die Grundschulen zu lenken und den Blick für die Auswirkungen von Gewalt, hier Bullying, auf gesundheitliche Aspekte zu fokussieren. Um Bullying allgemein bei Grundschulkindern und nicht individuell als Gefährdung zu erkennen, ist es notwendig eine Bestandsaufnahme zu erheben und mögliche Risikofaktoren herauszufiltern. Dies bietet die Chance auf effektvolle Wege der Gesundheitsförderung und die Entwicklung neuer innovativer Handlungsansätze.

Die Arbeit beginnt mit der Erläuterung des theoretischen Hintergrundes. Kernpunkt ist die ausführliche Darstellung und Eingrenzung von Gewalt an Schulen, insbesondere Grundschulen. Anschließend wird der aktuelle gesundheitswissenschaftliche Stand der gesundheitlichen Lebensqualität vorgestellt. Im Rahmen der Kindergesundheit sind verschiedene Kontextfaktoren von Bedeutung. Der bekannte Einfluss von soziookönomischen Faktoren, dem Schulklima bzw. Klassenklima und persönlichen Ressourcen wird zusätzlich aufgezeigt. Abschließend werden aus der vorliegenden theoretischen Basis Arbeitshypothesen unter der Kernfragestellung gebildet.

Den Haupteil der vorliegenden Arbeit bildet der empirische Teil. Nachdem zunächst die Methodik und die Qualität der Fragebögen erläutert werden, bildet der Ergebnisteil das Kernstück der vorliegenden Studie. Es ist darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Arbeit sich ausschließlich mit der Beantwortung von Forschungsfragen aus der Kinderperspektive beschäftigt. Der Vergleich zu den Ergebnissen der Elternfragebögen und LehrerInnenfragebögen erfolgt in einer zweiten Studienauswertung.

Der Aufbau der Auswertung erfolgt im Rahmen der vorher aufgestellten Arbeitshypothesen. Beginnend mit der Prüfung des Fragebogens wird anschließend die Repräsentativität der

Stichproben und die Teilnahmebereitschaft analysiert. Es folgt die Beschreibung der einzelnen Stichproben (Kinder, Eltern und Zusatzstichprobe „FAUSTLOS“). Daran schließen sich die deskriptiven Beschreibungen, Zusammenhangsberechnungen und bi- wie multivariaten Analysen für die einzelnen Einflussfaktoren auf Bullying und gesundheitliche Lebensqualität an. Am Ende werden hypothetisch aufgestellte gerichtete Verbindungen zwischen den einzelnen Faktoren mit der Strukturgleichungsanalyse nach LISREL geprüft. Daraus resultiert die Interpretation der Ergebnisse unter Beachtung der methodischen Einschränkungen und der bereits vorliegenden nationalen wie internationalen Erkenntnisse. Die Arbeit schließt mit Handlungsempfehlungen und einem Fazit.

2 Klärung des Forschungshintergrundes und der relevanten Konzepte

„... Men and women everywhere have the right to live their lives and raise their children free from the fear of violence. We must help them enjoy that right by making it clearly understood that violence is preventable, and by working together to identify and address its underlying causes.”

Kofi Annan, Generalsekretär der United Nations (WHO 2002, Summary: 46).

Gesundheit, Public Health und Gewalt

Gewalt wurde erst seit Beginn der 80er-Jahre als Public-Health-relevantes Problem erkannt und aus dieser Perspektive heraus betrachtet und bearbeitet (Seibt 2001; Krug 2002: 3, Guerrero 2002). Public-Health-WissenschaftlerInnen nahmen die Auswirkungen von Gewaltakten in den Blick und begannen zunehmend zu verstehen, welchen Einfluss Gewalt auf die Gesundheit von Populationen hat: Gewalt ist in dem Sinne „ungesund“, dass die Auswirkungen von Gewaltakten häufig zum Tod führen, oder eine große Anzahl von Menschen aufgrund von vorhergehender Gewalteinwirkung mit irreversiblen gesundheitlichen psychischen und physischen Einschränkungen leben (Krug 2002: 11). Gewalt hinterlässt langfristige Narben und Verletzungen – körperlich, psychisch und sozial.

Gewalt äußert sich in steigenden Morbiditäts- und Mortalitätszahlen.

Im internationalen weltweiten Vergleich mit anderen gesundheitlichen Gefährdungen sind Verletzungen weltweit die Haupttodesursache für Personen bis zu 44 Jahren. In der Gesamtberechnung der verlorenen Lebensjahre durch Behinderungen[4] sind darin 9 % des Verlusts durch Gewalt und 21 % durch selbst zugeführte Verletzungen enthalten.

Interpersonelle Gewalt als Teilbereich aller möglichen Gewaltfelder[5] führte im Jahr 2002 täglich zu 200 Todesfällen in Europa. Auf jeden Todesfall kamen 20–40 Krankenhausbehandlungen. Dabei trifft es mehr Männer als Frauen. Unter Berücksichtigung des Bruttoinlandproduktes stellte sich heraus, dass in Länder mit niedrigen/mittleren Einkommensverhältnissen das Risiko, an einer Gewalttat zu sterben, 14-mal höher ist als in den anderen Ländern (Sethi, Racioppi et al. 2006). Weiterführende Analysen deuten derzeit darauf hin, dass eine Korrelation mit Alkoholmissbrauch besteht.

[4] Bevölkerungsbezogene Messmethode zum Vergleich des Ausmaßes von Krankheiten weltweit: Disability Adjusted Life Years
[5] Das Gewaltmodell der WHO beinhaltet drei mögliche Gewalttypen: selbstgerichtete Gewalt, interpersonelle Gewalt und kollektive Gewalt.

Momentan existierende Berechnungen für verlorene Lebensjahre durch Behinderungen (DALYs) beinhalten nur die Konsequenz der physischen Einschränkungen, die psychische Beeinträchtigung wird derzeit noch nicht einbezogen, da diese wissenschaftlich schwer nachweisbar ist. Dieses ist bei der Interpretation der weiteren Zahlen im Kapitel 2.2.2 zu berücksichtigen (Sethi, Racioppi et al. 2006: 3).

Gewalt in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen

Gewalt unter Kindern und Jugendlichen spielt im Public-Health-Bereich eine erhebliche Rolle. Sie richtet sich größtenteils gegen Gleichaltrige oder Jüngere. Innerhalb Europas sind im Jahr 2002 18 % aller Todesfällen, die in der Altersgruppe 5–14 Jahre durch Verletzungen ausgelöst wurden, durch absichtliche Verletzungen verursacht worden (Sethi, Racioppi et al. 2006). Die Folgen beeinflussen dabei nicht nur die psychische und physische Gesundheit des betroffenen Kindes und seiner Familie, sondern auch seine weitere Entwicklung und die der künftigen Generation: Untersuchungen haben immer wieder gezeigt, dass ein Kind, welches in diesem Lebensalter Gewalt erfahren hat, in höherem Maße geneigt ist, später selbst Gewalt anzuwenden. In diesem Sinne wird die Gewaltproblematik an die nächste Generation weitergereicht (Bandura 1986, Guerrero 2002, Krug 2002: 30). Gewalt unter Kindern und Jugendlichen findet aber nicht nur in der Familie oder auf der Strasse statt. Da Kinder den überwiegenden Teil ihres Alltages in der Schule verbringen, sollte diesem Lebensbereich besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Im Umfeld Schule kommen die Wechselwirkungen zwischen vielfältigen Indikatoren und Gewaltausübung wie -erfahrung zum Tragen: das Klassenklima/Schulklima, die bestehende Peer Group, die Leistungserwartungen bedingt durch die Gesellschaft und die soziale Unterstützung von außen. Diese werden derzeit für die Altersklasse der Jugendlichen verstärkt untersucht. Allgemeingültige wissenschaftliche Aussagen sind durch die Kumulation der vielfältigen Faktoren schwierig. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es verschiedene Gewaltformen im Bereich Schule gibt, die je nach Klassenstufe zwischen 10 % und 30 % der SchülerInnen erleben und die sich gesundheitlich durch psychische, psychosomatische und körperliche Erkrankungen ausdrücken.

Gewalt und gesamtgesellschaftliche Kosten

Die Folgen von Gewalt sind gesamtgesellschaftlich gesehen kostspielig. Krankenhausaufenthalte, Therapiebehandlungen, Gefängnisunterbringung, sozial unterstützende Programme als Folgen von erfahrener oder ausgeübter Gewalt sind nur einige Posten, die das Gesundheits- und Sozialsystem finanziell belasten. Im Zeitalter der ökonomischen Effektivität und Rationalität wären früh einsetzende Gewaltpräventionsmaßnahmen ein sinnvoller Beitrag, diese finanziellen und menschlichen Kosten zu senken[6]. Mit Hilfe der Methoden von Public Health ergibt sich ein konkreter Zugang zu dem Thema Gewalt in unserer Gesellschaft, da die Gesundheitswissenschaft

[6] Weniger Arztbesuche, weniger Notfälle, geringere Krankenhauskosten, Abnahme des Suchtverhaltens, bessere Arbeitsfähigkeit etc.

auf der Basis von reliablen Daten und der Erfassung der verschiedenen Ursachen Präventionsmaßnahmen und -strategien nahelegt.

Die Wissenschaft Public Health arbeitet interdisziplinär und zeichnet sich heute durch ihre Erfahrungen bei der Veränderung anderer gesellschaftlicher gesundheitsbezogener Probleme wie z. B. Herz-Kreislauf Erkrankungen, HIV, Malaria, Influenza und sexuell übertragbare Erkrankungen aus. Public Health hat einen eigenen Interventionsansatz, der sich in den genannten Zusammenhängen bereits vielfach bewährt hat. Vieles deutet darauf hin, dass diese bewährte Perspektive auch auf den Bereich Gewalt und Gewaltprävention übertragbar und hier einsetzbar ist. Erste Erfahrungen mit diesem Ansatz in finnischen Schulen bestätigen diese Vermutung (Liebkind und McAlister 1999).

2.1 Historische Entwicklung von Gewalt als Public-Health-Thema

Ausgangspunkt der Gewaltprävention und damit die Zuordnung des Begriffs Gewalt in eine Public-Health-Perspektive war die persönliche Erfahrung einer US-amerikanischen Ärztin. Ihre Darstellung von Gewalt als Public-Health-Thema erreichte die Ausweitung der lokalen Bearbeitung dieses Gesundheitsthemas auf die globale Ebene, international vertreten durch die Weltgesundheitsorganisation.

Frau *Dr. Deborah Prothrow-Stith* arbeitete 1984 im Rahmen ihrer Ausbildung in einer Notfallambulanz in Boston. Durch die massive Häufung von Verletzungen durch Gewalteinwirkung kam sie zu der Überzeugung, Gewalt als soziale Krankheit zu sehen (Prothrow-Stith und Weissmann 1991).

Bis zu diesem Zeitpunkt hatte die Medizin die Auswirkungen von Gewalt als gesundheitliches Problem mit sozialer Komponente ignoriert und beschäftigte sich ausschließlich mit der medizinischen Versorgung von Verletzungen. Dr. Prothrow-Stith verließ die Notfallambulanz mit dem Ziel, Bildungs- und Präventionsprogramme zur Senkung der hohen Anzahl von Gewalttaten zu propagieren. Sie entwickelte selbst ein Gewaltpräventionscurriculum für junge Männer, das inzwischen in verschiedenen Ländern praktiziert wird.

Unterstützung fand dieser Ansatz bei einem Vertreter der Bostoner Polizei. Police Commissioner *Francis M. Roache* sagte, dass die Gewalt größer sei als die Polizei und der Impuls, andere zu verletzen, nicht von ihr kontrolliert werden könne. Die Polizei agiere erst, wenn die Gewalttat bereits geschehen sei (Prothrow-Stith und Weissmann 1991: 27). Im selben Zusammenhang wird auch das Federal Bureau of Investigations (FBI) zitiert:

„Das Rechts- und Sicherheitssystem hat wenig Einfluss und trägt nur geringfügig zur Lösung dieses sozialen Problems bei ...“ (Prothrow-Stith und Weissmann 1991: 27).

In der Folge erklärte der damalige Gesundheitsminister der USA, Surgeon General C. Everett Koop, 1984 Gewalt schließlich zum Public-Health-Thema (Choate und Prothrow-Stith 2002) und zu einem der größten Gesundheitsprobleme der USA.

Im Jahre 1996 ernannte die Weltgesundheitsorganisation Gewalt zu einem Teil ihrer Aufgaben in der Resolution 49.25: *Preventing violence: a Public Health priority* (Krug 2002: Introduction). Mit der Aufnahme in das Programm „*Health 21 Gesundheitsziel 9: Verringerung von Verletzungen, die auf Gewalteinwirkung und Unfälle zurückzuführen sind*“ bekam dieses Thema auch in Europa Relevanz und wurde 2005 in der Resolution zur „Verletzungsprävention in der Europäischen Region der WHO“ (EUR/RC55/R9) nochmals betont.

In Skandinavien, der „Wiege der Bullying-Forschung“ wird bereits seit den 70er-Jahren Gewalt als soziales und gesundheitliches Problem angesehen, und die Durchführung von Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt und Bullying sind seit 1994 im Erziehungsgesetz von Norwegen und Schweden verankert.

Bundesdeutsche Entwicklung zum Thema Gewaltmonitoring

Nach dem amerikanischen Vorbild kam es in Deutschland im Jahre 1989 zur Bildung einer Gewaltkommission des Bundes. Im selben Jahr wurden die Ergebnisse dieser Kommission in einem *Gutachten: Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland* bekannt gegeben (Schwind, Baumann et al. 1990). Neben anderen Bereichen wurde auch Gewalt in Schulen analysiert. Insgesamt stellt dieser Bericht die Gleichgültigkeit von LehrerInnen und SchülerInnen gegenüber „ihrer“ Schule heraus und die Bedeutung des Einflusses von psychischen und pädagogischen Komponenten auf das Verhalten und die Lernleistung im Schulalltag. Die Kommission entwickelte daraus 14 Präventionsvorschläge.

Aktuelle Ereignisse, insbesondere Vorfälle mit tödlichem Ausgang[7], führten in den letzten zehn Jahren zur öffentlichen Thematisierung von Gewalt in Schulen. Die daraufhin ausgelösten öffentlichen Diskussionen waren kurzlebig, und offiziell eingeführte Präventionsmaßnahmen standen – ohne Reflektion oder Bedarfsanalyse – immer im Hinblick auf die aktuelle Situation. Innerhalb der Behördenstruktur der Landesregierungen der Bundesländer sind vereinzelt strukturelle Ansätze zur Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen angesiedelt[8].

Auf Bundesebene veröffentlichte das Bundesministerium für Gesundheit im Jahr 1998 den Gesundheitsbericht für Deutschland. Gewalt an Schulen wurde kurz allgemein beschrieben, jedoch ohne Hinweise auf den vorangegangenen Bericht der Gewaltkommission oder auf mögliche neuere wirkungsvolle Präventionsmaßnahmen. Der Kinder- und Jugendgesundheitssurvey 2007

[7] Am 26. April 2002 erschießt ein ehemaliger Schüler 13 Lehrer, zwei Schüler sowie einen Polizisten im Erfurter Gutenberg-Gymnasium.
[8] Z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, Beratungsstelle Gewaltprävention, LI-Hamburg

(KIGGS) greift das Thema „subjektive Gewalterfahrungen“ allgemein auf, und erste überregionale Ergebnisse liegen vor. In weiteren bundesweiten Berichten zur Kinder- und Jugendgesundheit werden Ausprägungen von Gewalt indirekt als Risikofaktor für Erkrankungen eingebettet (Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. 2007). Eine bundesweite aktuelle Bestandsaufnahme über Ausprägungen, Ursachen, Auswirkungen und evaluierte Präventionsprogramme von Gewalt an Schulen (Grundschule bis Berufsschule) liegt nach Wissen der Autorin trotz der gesellschaftlichen und gesundheitlichen Brisanz des Themas bisher nicht vor.

2.2 Literaturgrundlage und Forschungsstand

Da die Entwicklung von Gewalt als Public-Health-Thema in Europa sehr unterschiedlich verläuft sowie auch der Forschungsstand nicht einheitlich vorliegt, bedurfte es einer umfassenden Literaturrecherche, die die Basis des nachfolgenden aktuellen Forschungsstandes bildet und Grundlage für die Untersuchung „WOGE“ ist.

2.2.1 Literaturrecherche

Der theoretische Hintergrund der Untersuchung wurde auf der Basis einer aktuellen Literaturrecherche im Oktober 2007 aufgearbeitet. Der Fokus lag auf der Zielpopulation „Kinder zwischen acht und elf Jahren“. Vereinzelt wurden noch weitere nach diesem Datum erschienene Veröffentlichungen hinzugezogen. Die Literaturrecherche erfolgte in den Datenbanken Medline, DIMDI (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information), der Zeitschrift Pediatrics und des Springerverlages. Die Zusammenstellung des Kinderfragebogens und die Ausarbeitung des methodischen Vorgehens für die Hauptzielkriterien „Bullying“ und „Gesundheitliche Lebensqualität“ wurde auf Grundlage von bereits durchgeführten Studien ausgearbeitet (Ravens-Sieberer 2000; Currie 2001; Fekkes, Pijpers et al. 2005; Roggenbach 2006).

Die Literaturrecherche für die gesundheitliche Lebensqualität bei vermeintlich gesunden Kindern ergab im Oktober 2007 in der Literaturdatenbank Medline 20 nutzbare Artikel (siehe Tabelle 1). Desweiteren wurden in der Internet-Suchmaschine von „google scholar“ weitere Artikel gesucht. In den Literaturangaben von bereits vorhandenen Artikeln wurde gezielt nach weiterführender Literatur recherchiert.

Tabelle 1: Literaturrecherche Medline: Suchergebnisse

Basisstichwort *(Anzahl der gefundenen Ergebnisse)*	Eingrenzung mit „and“ Funktion *(Anzahl der gefundenen Ergebnisse*	zweite Eingrenzung mit „and“ Funktion *(Anzahl der gefundenen Ergebnisse*	*nutzbare Artikel für das Thema*
Health related quality of life	Health related quality of life and children	Health related quality of life and children and primary school	
8.636 Artikel	*713 Artikel*	*18 Artikel*	*1 Artikel*
	Health related quality of life and children (between 8 and 11 years)		
	47 Artikel		*3 Artikel*
	Health related quality of life and school children	Health related quality of life and school children and socioeconomic status	
	127 Artikel	*6 Artikel*	*15 Artikel*
	Health related quality of life and school aged	Health related quality of life and school children and school climate	
	6 Artikel	*2 Artikel*	*1 Artikel*
Violence	Violence and children (between 8 and 11)	Violence and children (between 8 and 11) and school	
51.776 Artikel	*153 Artikel*	*56 Artikel*	*5 Artikel*
	Violence and socioeconomic status	Violence and socioeconomic status and children	
	34 Artikel	*9 Artikel*	
	Violence and school climate		
	16 Artikel		*3 Artikel*
Bullying	Bullying and school		
608 Artikel	*314 Artikel*		
	Bullying and primary school	Bullying and primary school and socioeconomic status	
	15 Artikel	*0 Artikel*	*7 Artikel*
	Bullying and school climate	Bullying and primary school and school climate	
	2 Artikel	*0 Artikel*	
	Bullying and socioeconomic status		
	3 Artikel		*1 Artikel*
	Bullying and elementary school		
	29 Artikel		*7 Artikel*

Forschungsergebnisse zum Thema Bullying wurden ebenfalls in Medline abgefragt mit dem Ergebnis, dass 21 Artikel aus der Recherche zur Verwendung kamen.

Aus der Zeitschrift Pediatrics konnten zu den hieraus bekannten Artikeln noch drei weitere Artikel unter dem Begriff „Bullying“ hinzugezogen werden. Die Suche in den Datenbanken des deutschen Instituts für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Bereich Psychologie (PsychINFO, PSYNDEX, Social SciSearch, Thieme Verlagsdatenbanken, Betanet, Hogrefe-Verlagsdatenbank, Karger-Verlagsdatenbank) ergab nach Eingabe der Wortfelder „Bullying“, „Bullying and children“, „Bullying children and elementary school“, „Violence and children and elementary school“ keine neuen Treffer. Innerhalb der Datenbank des Springerverlages kamen nach Eingabe des Begriffs „Bullying“ 872 Ergebnisse und nach Eingabe der Begriffe „Bullying primary school“ 400 Treffer. Eine weitere sinnvolle Eingrenzung nach Alter, sozioökonomischem Status und Gesundheit erreichte kein weiterführendes Ergebnis.

Die Eingabe der beiden Begriffe „Bullying and primary school“ ergab in der Internetsuchmaschine „google scholar“ 2.480 Anzeigen. Nach den ersten 200 Angaben ergaben die angezeigten Quellen keinen Bezug mehr zur vorliegenden Untersuchung. Von diesen 200 kamen zwölf Artikel zur weiteren Nutzung in Betracht. Ebenfalls bei „google scholar“ ergab die Eingabe der Begriffe „Bullying and primary schools and school climate“ 161 Angaben, von denen drei ausgewählt wurden. Zum Themenfeld „Bullying and primary school and bystander“ fanden sich 76 Literaturquellen, außer einer Quelle waren die in Frage kommenden Artikel schon bekannt. Weitere Literaturquellen ergaben sich aus den Referenzlisten bereits vorliegender Studien, Zeitungshinweisen und mündlichen Informationen. Alle nutzbaren Literaturquellen sind im Theorieteil der vorliegenden Arbeit erwähnt.

2.2.2 Gewalterfahrungen und Gewalteinstellungen im Kindes- und Jugendalter

Kinder und Jugendliche haben bereits vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Gewalt. Tagtäglich werden sie durch die Medien (Fernsehen, Radio), in Computerspielen sowie im Alltag mit Gewalt und ihren Folgen konfrontiert. Doch was versteckt sich hinter diesem Begriff? Was kann Gewalt auslösen und wie stark wirkt sich Gewalt bereits im Kindesalter auf die Gesundheit aus? Diese Fragen sind Gegenstand der nachfolgenden Kapitel.

Erklärungsansätze von Ursachen für Gewalt

Der Begriff Gewalt umfasst ein komplexes, mit anderen Verhaltensweisen verwobenes und diffuses Problem. Die Begrifflichkeit ist mit Emotionen, Werten und Normen verbunden. Verschiedene Erklärungsansätze implizieren unterschiedliche kulturelle Vorstellungen von Werten und Normen des Gesellschaftssystems oder einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe, die sie formuliert. Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen haben demnach je nach Ausrichtung versucht, Erklärungen für gewalttätiges Handeln zu finden, wobei Gewalt jeweils anders definiert wird. Die Situation in Schulen und die Suche von geeigneten Präventionsansätzen steht in enger Verbindung mit dem gewählten Erklärungsansatz. Im Folgenden werden sieben Erklärungsansätze, die in in der Literatur zunehmend im Zusammenhang des Setting Schule erwähnt werden, aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen skizziert. Der Public-Health-Ansatz wird ausführlicher dargestellt, da er die Grundlage für die vorliegende Untersuchung liefert.

<u>Biologischer Ansatz</u>

Der biologische Ansatz führt die Entstehung von Aggressionen und die damit verbundene Gewaltausübung auf eine genetische Disposition zurück. Es wird davon ausgegangen, dass die Produktion von Hormonen und Neurotransmittern im Gehirn und im Nervensystem sich auf das Verhalten des Einzelnen auswirken kann (Zimbardo 1995; Lehmkuhl, Lehmkuhl et al. 2002). Nach dieser Erklärung sind Menschen gewalttätig oder haben eine Disposition dazu. *Konrad Lorenz* schreibt die Ursachen der Gewalt einem Aggressionstrieb zu: „Aggressionen sind angeboren als

eine spontane innere Bereitschaft zum Kampf, die für das Überleben eines Organismus entscheidend ist“ (zitiert in Zimbardo 1995: 426). Dieser gerichtete Kampftrieb dient überwiegend der Arterhaltung (Schubarth 2000: 14).

Psychologischer Ansatz

Der psychologische Ansatz erklärt Gewalt als Reaktion auf Angst. Menschen haben oft undefinierbare Ängste und verteidigen ihre Person, um nicht seelisch verletzt zu werden oder ihr Leben in Gefahr zu bringen. Diese Ängste sind biologisch nicht erklärbar, sondern werden mit der Persönlichkeit oder der Seele des Menschen begründet.

Teilbereiche der Psychologie beschäftigen sich verstärkt mit der individuell entwickelten Gewaltbereitschaft als Form der Verteidigung der Persönlichkeit. In diesem Sinn wird Gewalt als „Aggression in ihrer extremen und sozial nicht akzeptablen Form“ (Zimbardo 1995: 425) definiert. Aggressionen sind körperliche oder verbale Verhaltensweisen, die mit der Absicht ausgeführt werden zu verletzen oder zu zerstören.

In der Triebtheorie als klassischer Grundlage der Psychologie gibt es zwei Ausrichtungen. In der Psychoanalyse nach *Freud* ist der Todestrieb[9] verantwortlich für die Entstehung von Gewalt. Durch den Todestrieb entstehen Aggressionen. Diese sind abgeleitete Energien, entstanden durch die Katharsis, die Reinigung der Gefühle. Diese Reinigung bewirkt die Linderung der Angst vor dem Tod (Katharsistheorie in Melzer, Schubarth et al. 2004: 56).

Barkowitz als Vertreter der Frustrationstheorie bezeichnet Aggressionen als nicht geplant oder vorhersehbar (Zimbardo 1995: 425). Sie werden durch provozierende Reize der Umwelt ausgelöst und impulsiv wie unkontrollierbar umgesetzt. Frustration erzeugt eine erhöhte Wahrscheinlichkeit von Aggressionen, die sich wieder neu in gewalttätigem Verhalten äußert (Zimbardo 1995; Schubarth 2000). Diese kann im Schulkontext bedeutsam werden (Melzer, Schubarth et al. 2004: 59).

Sozialpsychologischer Ansatz

In den Lerntheorien wird Aggression als erlerntes Verhalten bezeichnet. Die sozial kognitive Lerntheorie interpretiert Aggression und die darauf folgende Gewaltanwendung als sozial erlernte Verhaltensweise. Sie wird erworben durch den Einfluss und die Rückmeldung von Bestrafung, Belohnung und sozialen Normen wie das Beobachten von Modellpersonen. Hier gilt die Hypothese, dass gelerntes Verhalten auch wieder verlernt werden kann (Bandura 1963 in Zimbardo 1995).

[9] Der Todestrieb strebt nach Zurückführung des Lebens in den anorganischen Zustand des Unbelebten. Er beinhaltet die Auflösung und Vernichtung des Lebens von anderen wie des eigenen.

Drei Gewaltauslöser innerhalb der Lerntheorie können insbesondere bei Kindern wirksam werden:

- Das Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg: Erfahrungen lehren, wie man sich zu verhalten hat. Wenn aggressives Verhalten positive Erfolge erzeugt, kann es zur Steigerung des Selbstwertgefühls kommen (Melzer, Schubarth et al. 2004: 60).
- Wird durch Aggression die eigene Person erfolgreich geschützt, kann dies zu einer vermehrten Anzahl von Gewalthandlungen führen.
- Das kognitive Lernen, somit die Übernahme von Denkmustern, findet Verwendung bei der Herabwürdigung der Personenwürde von anderen (Melzer, Schubarth et al. 2004: 60) und führt zur Steigerung des eigenen Machtgefühls.

Allgemeine soziologische Ansätze

Der norwegische Friedens- und Konfliktforscher *Johan Galtung* prägte als erster den Begriff der strukturellen Gewalt, die sich äußert in „... gesellschaftliche grundlegende Ordnungssysteme und ökonomische Prinzipien, die materielle, soziale und ideelle menschliche Entwicklungen und Lebenszukunft verhindern...“ (Posselt und Schumacher 1993: 108). Dies ist eine Erweiterung von dem ausschließlich im Individuum liegenden oder von ihm ausgehenden Erklärungsansatz hin zur Einbeziehung der gesellschaftlichen Struktur und der ihr innewohnenden Möglichkeit, Gewalt auszuüben. *Galtung* definiert Gewalt als „eine vermeidbare Schädigung und Beeinträchtigung grundlegender Bedürfnisse. Was aber ein Individuum als vermeidbar oder beeinträchtigend wahrnimmt, ist subjektiv“ (Galtung zitiert in Griffel 2001: 19). Er sieht damit eine individuelle Varianz von Gewalt im Rahmen der gesellschaftlichen, strukturellen Gewaltverhältnisse. Auch strukturelle Gewalt in der Schule wird als „Gewalt in Macht- und Herrschaftsbeziehungen diskutiert“ (Melzer, Schubarth et al. 2004: 51). Argumentativ ist dies verankert in der bestehenden Schulpflicht, der fehlenden Chancengleichheit und der Machtposition des Lehrers/der Lehrerin (unter anderem durch Notengebung) gegenüber den SchülerInnen in einigen europäischen Ländern.

Weitere soziologische Erklärungsansätze sind u. a. die Anomietheorie, die Subkulturtheorie und der Ettikettierungsansatz. Der Erklärungsansatz der Anomietheorie geht davon aus, dass Gewalt und Aggression dann entstehen, wenn die Beteiligten keine alternativen Chancen sehen, ihre gesellschaftlich bestimmten Ziele zu erreichen. Gesellschaftlich gemeinsame Verbindlichkeiten und normative Regulierungen gehen durch instabile Verhältnisse verloren (Schubarth 2000: 29).

Die Subkulturtheorie bezieht die Anomietheorie mit ein. Innerhalb bestimmter Gruppen werden gegenläufige gesellschaftliche Normierungen aufgestellt, die den Beteiligten Anerkennung und Zugehörigkeit vermitteln, nachdem sie vorher im gesellschaftlichen System Versagensängste und Frustration erlebt haben (Schubarth 2000: 31).

Der Ettikettierungsansatz setzt sich mit der Begrifflichkeit des angenommenen abweichenden Verhaltens auseinander und formuliert, dass diejenigen, die Macht innerhalb von Strukturen der Gesellschaft besitzen, auch die Normgebung vorgeben. Wenn diese Normen angewandt werden, ergibt sich daraus das definierte abweichende Verhalten mit Stigmatisierungseffekten (Schubarth 2000: 35).

Kriminologische Ansätze

In den kriminologisch ausgerichteten Theorien geht es um Prozesse der sozialen Kontrolle bzw. der sozialen Reaktion (Schubarth 2000: 47). Der handlungsorientierte Ansatz von *Haferkamp* sieht in dem bestehenden, durch die Norm vorgegebenen abweichenden Verhalten ein soziales Handeln, das aus vorhandenen Mangellagen entstanden ist. Die Norm wird durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse definiert (Schubarth 2000: 49). Das Konzept der Selbstkontrolle nach *Gottfredson und Hirschi* geht davon aus, dass eine Person die Reaktion oder Handlung wählt, auf die sie sich den größtmöglichen Erfolg und die Befriedigung von persönlichen Bedürfnissen erhofft (Schubarth 2000: 51). Zusätzlich gibt es den materialistisch-interaktionistischen Ansatz von *Smaus*. Kriminalität und damit abweichendes Handeln wird hier durch gesellschaftliche Machtverhältnisse und die entstehenden sozialen Ungleichheiten erklärt. Diese dienen dazu, die bestehenden Gesellschafts- und Verteilungsformen aufrechtzuerhalten (Schubarth 2000: 53).

Integrativer Ansatz – Lebenslaufperspektive

Der Ansatz der Lebenslaufperspektive bündelt verschiedene psychologische und soziologische Ansätze*.* Bereits im Kleinkindalter besteht ein Risiko, Aggressionen zu entwickeln und gewalttätiges Verhalten zu erlernen und im späteren Lebensverlauf auszuüben. Es zeigt sich eine Dynamik, die als *life-course-persistence-development-pathway (Lebens-Ablauf-Fortlauf-Entwicklungs-Weg)* bezeichnet wird (Krug 2002: 31).

Dieser lebenslange Entwicklungsweg erklärt die Veränderung vom aggressiven zum gewalttätigen Handeln. Dabei sind Kindheitsaggressionen der Prädiktor für Jugendgewalt (Krug 2002: 30). Häusliche Gewalt und Aggressionen im familiären Umfeld während der Kindheit oder das Aufwachsen in einer gewalttätigen Straßenkultur kann der Beginn dieses Weges sein. Diese Entwicklung wird begünstigt durch Kindesmissbrauch, emotionalen Missbrauch, Vernachlässigung und die daraus resultierende Schwierigkeit des Kindes, Zuneigung zu empfinden oder zu bekommen. Danach wird der Aufbau von sozialen Beziehungen z. B. bei der Entwicklung von Freundschaften unter Gleichaltrigen wie auch bei der Aufnahme in Peer Groups schwierig. Oftmals entstehen daraus psychische Probleme. Das Risiko des „Schule schwänzens“ wird erhöht und die Gefahr, dass das Kind sich in der Folge in den Kreislauf der Kriminalität und Gewalt verstrickt, wird größer (Blair 2002; Krug 2002). Im Erwachsenalter leiden diese Kinder oft unter frühen

kardiovaskulären, physiologischen Veränderungen, Depressionen, Angstzuständen und PTSD (Post Traumatic Stress Disorder).

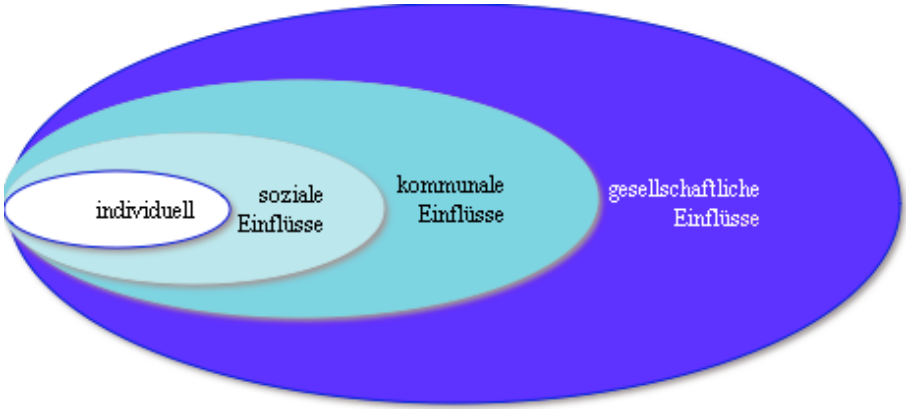
Gesundheitswissenschaftlicher Erklärungsansatz (sozialökologischer Theorieansatz)

Die *WHO* als Vertreterin für die Ursachenforschung aus Public-Health-Perspektive sieht die Wurzeln der Gewalt in dem Zusammenspiel vieler Einflüsse: biologischen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen. Anders als in der Psychologie wird in der Definition der Gesundheitswissenschaften nicht zwischen Aggression und Gewalt unterschieden.

Der Erklärungsansatz für Gewaltentwicklung beruht auf einem umweltorientierten Vierstufenmodell.

Die einzelnen Stufen des umweltorientierten Vierstufenmodells greifen bzw. sind integriert in die jeweils nächste Stufe, sie beginnen auf der individuellen Stufe und erreichen über die unmittelbaren sozialen Beziehungen und kommunalen Einflüsse die Gesamtgesellschaft.

Abbildung 1: Ökologisches Vierstufenmodell



(WHO 2002 Summary: 9)

So entwickelt Kinder- und Jugendgewalt sich innerhalb dieses Stufensystems folgendermaßen:

Erste Stufe: individuelle Einflüsse: Eine individuelle Veranlagung zur Gewaltausübung liegt in jedem Einzelnen. Dabei spielen psychologische wie auch biologische Ursachen eine Rolle. Die Handlungen des Kindes oder/und die Wahrscheinlichkeit, Opfer wie Täter zu werden, stehen in Abhängigkeit zur persönlichen Geschichte (Krug 2002: 32). Auslöser können Vernachlässigung, psychologische oder Persönlichkeitsdefizite, Drogenmissbrauch (einschließlich Alkohol) sowie selbst erlebte Gewalterfahrungen sein. Gewaltbereite Kinder leiden oftmals unter Hyperaktivität, Impulsivität, Verlust des eigenen Kontrollverhaltens und unter Aufmerksamkeitssyndromen (Krug 2002: 32; Lehmkuhl, Lehmkuhl et al. 2002; Sethi, Racioppi et al. 2006: 26).

Zweite Stufe: soziale Beziehungen: Die Beziehungen innerhalb der Familie während der Kindheit und die Beziehungen innerhalb des FreundInnenkreises und zu Vorbildern während der Pubertät spielen eine Rolle bei der Gewaltentwicklung und erklären, ob eine Rolle als Opfer oder Täter

eingenommen wird. Kommt es während der Kindheit zu geringer Reflexion des Verhaltens durch die Eltern oder zu vermehrter körperlicher Gewaltanwendung als Disziplinarstrafe, steigt die Wahrscheinlichkeit beim Kind, selbst Gewalt auszuüben (Krug 2002). Begünstigt wird eine solche Disposition durch enorme Eltern-Kind-Konflikte und durch wenig/keinen emotionalen Kontakt und mangelndes Verständnis zwischen Eltern und Kindern. Verstärkt werden diese Faktoren durch einen geringen sozio-ökonomischen Status der Familie oder durch die Zerstörung der Familie aufgrund von Krieg, Epidemien oder durch einen rapiden Wechsel der gesellschaftlichen sozialen Schicht (Krug 2002). FreundInnen oder Vorbilder mit delinquentem Verhalten verstärken diese Voraussetzungen und können während der Pubertät gewalttätiges Handeln fördern (Krug 2002: 26ff.).

Dritte Stufe: kommunale Einflüsse: Kommunale Zusammenhänge erklären die Form der sozialen Beziehungen wie z. B. Schule, Arbeitsplatz und Nachbarschaft. Hier wird versucht zu identifizieren, welchen Einfluss das Setting auf die spätere Gewaltausübung hat und ob das Risiko von Gewaltausübung gesteigert wird. Das sogenannte „Soziale Kapital“ einer Gemeinde spielt eine große Rolle (Krug 2002). Gemeinden mit geringem sozialen Kapital bieten Kindern und Jugendlichen wenig persönliche und soziale Entwicklungschancen und fördern somit die Möglichkeit, durch Gewaltausübung Bedürfnisse zu befriedigen (Krug 2002: 34ff.).

Vierte Stufe: gesellschaftliche Einflüsse: Die Untersuchung von weitreichenden gesellschaftlichen Faktoren erklärt, ob diese dazu dienen, Gewalt zu befürworten oder abzulehnen. Dazu gehören die soziale und kulturelle Normierung sowie die Möglichkeit des Waffengebrauchs (Krug 2002). Dabei haben rapider demographischer Wandel, Modernisierung der Gesellschaft, Migration, Verstädterung und Wechsel in der Sozialpolitik Einfluss auf die Gewaltentwicklung bei Kindern und Jugendlichen und gegen sie. Unterstützt wird dies durch Einkommensungleichheit, geringe soziale Vorsorge, intransparente Rechtsprechung und kulturelle Faktoren, die Gewalt als normalen Handlungsspielraum zur Durchsetzung eigener Interessen befürworten. Als Beispiel nennt die WHO hierfür die Medien. Diese erreichen nach den Untersuchungen der WHO einen großen Teil der Bevölkerung und vermitteln schon ab frühester Kindheit Gewaltvorstellungen (Krug 2002: 36ff.).

Schule als Untersuchungsort der vorliegenden empirischen Studie kann in das Vierstufenmodell eingegliedert werden. Gewalttätiges Handeln in Schulen ist nach dem gesundheitswissenschaftlichen sozialökologischen Ansatz demnach „... das Ergebnis der subjektiven Verarbeitung von Wechselwirkungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen“ (Schubarth 2000: 60).

Da die Erziehungswissenschaften sich intensiv mit Kindern im System Schule befassen, ist es notwendig zu überprüfen, ob sich das hier vorherrschende Ursachenmodell von Gewalt in das gesundheitswissenschaftlich orientierte Modell eingliedern lässt.

Im erziehungswissenschaftlichen Modell gibt es drei Ursachenbereiche:

- personale Faktoren (z. B. Erleben von belastenden schulischen Situationen, niedrige persönliche Hemmschwelle)
- innerschulische Faktoren (z. B. pädagogische Qualität)
- familiäre Faktoren (Gewalterfahrungen im Elternhaus, Arbeitslosigkeit der Eltern, emotionales Klima in der Herkunftsfamilie) (Schäfer und Korn 2001).

Die personalen Faktoren lassen sich im gesundheitswissenschaftlichen Modell auf individueller Ebene ansiedeln, die innerschulischen Faktoren werden auf kommunaler Ebene wie auf sozialer Ebene berücksichtigt, da die Kinder sich im Setting Schule aufhalten und zum anderen hier ihre sozialen Bezüge zu anderen Kindern entwickeln. Die familiären Faktoren sind auf der Ebene „soziale Beziehungen“ enthalten.

Je nach wissenschaftlicher Ausrichtung wird Ursache und Ausrichtung von Gewalt unterschiedlich stark biologisch, individuell, sozial oder strukturell erklärt. Für zielgerichtete Untersuchungen wird es deswegen notwendig, eine Definition von Gewalt zu hinterlegen, die wegweisend die Ausrichtung des Untersuchungsgegenstands beschreibt. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Definition von Gewalt im Kontext der Public-Health-Forschung, zielgerichtet auf das Setting Schule erläutert.

Definition von Gewalt im Kontext Schule

Eine Definition von Gewalt beinhaltet je nach Wissenschaftsdisziplin in unterschiedlichem Maße körperliche Gewalt, verbale Gewalt und psychische Gewalt und gilt je nach Ausrichtung unterschiedlich für Gruppen. Da diese Arbeit sich intensiv mit der Beziehung zwischen Gewalt und Gesundheit auseinandersetzt, wird ihr die gesundheitliche Gewaltdefinition der *WHO* zugrunde gelegt:

„*Violence is the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation“* (WHO 2002: 5; Krug 2002).

Diese Definition umfasst zwischenmenschliche Gewalt, suizidales Verhalten und bewaffnete Konflikte. Sie bezieht ein breites Spektrum der Formen von gewalttätigem Handeln mit ein: körperliche und psychische Bedrohungen und Einschüchterungen. Neben Tod und Verletzungen beinhaltet diese Definition die nicht konkret fassbaren, weniger sichtbaren Konsequenzen von gewalttätigem Verhalten, die die Lebensqualität der Betroffenen und ihres Umfeldes mindern.

Im Setting Schule existiert eine besondere Gewaltform – das Bullying. Bullying ist ein Teil der allgemeinen Gewalt und umfasst psychische und physische Anteile, bei der eine unterlegene Person dauerhaft gequält und drangsaliert wird. Die Methoden dafür sind vielfältig und reichen von

Beschimpfungen oder Verleumdungen bis zu körperlichen Bedrohungen/Angriffen. Bullying umfasst nicht alle schulischen Gewalthandlungen: das aggressive Ausrasten oder Schlägereien zwischen zwei gleichstarken Gruppen zählen nicht dazu (Klewin, Tillmann et al. 2002: 1079).

1993 hat *Dan Olweus* eine Bullying-Definition für den Schulbereich entwickelt:

„*A student is being bullied or victimised when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students ... It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another ... Negative actions can be carried out by words (verbally), for instance, by threatening, taunting, teasing, and calling names. It is negative action when somebody hits, pushes, kicks, pinches or restraints another – by physical contact“* (Olweus 1993 in Borg 1999).

Whitney und Smith (Whitney und Smith 1993) entwickelten auf Grundlage der Olweus Definition eine modifizierte Bullying-Definition für die Grundschulen[10]:

„*We say a child or young person is being bullied, or picked on when another child or young person or a group of children or young people, say nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a child or a young person is hit, kicked, threatened, locked inside a room, sent nasty notes, when no one talks to them and things like that. These things can happen frequently and it is difficult for the child or the young person being bullied to defend himself or herself. It is also bullying when a child or young person is teased repeatedly in a nasty way. But it is not bullying when two children or young people of about the same strength have odd fight or quarrel*“ (Whitney und Smith 1993).

Beim Bullying wird zusätzlich unterschieden zwischen

- direktem Bullying: physische und verbale Gewalt wie Schimpfwörter, Sachen wegnehmen, bedroht werden, geschlagen werden
- indirektem Bullying: soziale Isolation wie ignorieren, ausschließen, lästern (Wolke, Woods et al. 2000; van der Wal, de Witt et al. 2003).

Die Übersetzung des englischen Wortes „Bullying“ in andere Sprachen ist sehr schwierig. Daher können unterschiedliche Interpretationen des Begriffs entstehen. In dem empirischen Teil dieser Studie wurde dieser Begriff für die GrundschülerInnen mit „schlecht behandelt“ übersetzt, da der in anderen deutschen Studien verwendete Begriff „schikanieren“ in diesem Alter noch unverständlich sein kann.

Wahrgenommene öffentliche Gewalt äußert sich überwiegend in körperlichen Misshandlungen von einzelnen Personen oder Gruppen. Gewalttaten, die unterschwellig und fortlaufend andauern im Sinne von psychischer Gewalt, dringen nicht unbedingt in die Öffentlichkeit vor oder sind nicht als Gewalterfahrung akzeptiert. Sie werden als normale Handlung, als Lebenserfahrung interpretiert. Die persönliche Definierung von Gewalt und die individuell wahrgenommene Gewalt stehen in vielerlei Verbindung zur entwickelten Gewalteinstellung. In der Psychologie gibt es verschiedene Theorien darüber, wie es zu festgelegten Gewalteinstellungen kommen kann.

[10] Im Englischen „primary schools“ oder „elementary schools“

Theorie zur Gewalteinstellung

Neben dem Konzept der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach *Crick und Dodge* (Cierpka 2003) hat *Bandura* im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie das Konzept des „moral disengagement“ erstellt (Bandura 1999). Diese Art der Gewalteinstellung fördert oder akzeptiert unter bestimmten Bedingungen gewalttätige Handlungen, und innerhalb des Konzepts wird es möglich, gewalttätiges Handeln in Schulen konkret in Zusammenhang mit Gewalteinstellungen zu analysieren. Die Eingrenzung von Ursachen der Gewaltausübung und die Suche nach geeigneten Erklärungen für die Entstehung von moralischen Rechtfertigungen tragen dazu bei, präzisere Ansätze der Gewaltprävention zu erkennen.

Albert Bandura: „moral disengagement“

Nach Ansicht *Banduras* ist Gewalt mit anderen sozialen „Epidemien“ vergleichbar. Auf dieser Grundlage und mit den Grundsätzen der sozial-kognitiven Theorie entwickelte er 1999 die Theorie des „moral disengagement“: die Entkoppelung von moralischen Standards, um ausgeübte Gewalt zu rechtfertigen.

Kinder und Erwachsene erwerben die Informationen über ihre soziale Umgebung durch Beobachtungslernen: Sie lernen, was angemessen ist, belohnt wird und was bestraft bzw. ignoriert wird. Auch aggressive Verhaltensweisen werden durch die Beobachtung anderer erlernt. Dabei ist das beobachtende Lernen ein Teil des sozialen Lernens. *Bandura* geht davon aus, dass durch Beobachtung erlernte Aggressionen sowohl er-lernbar als auch wieder ver-lernbar sind.

Ein wichtiges Kriterium zur Umsetzung von erlerntem Verhalten ist die persönliche Einschätzung der Fähigkeit, dieses Verhalten auch erfolgreich durchführen zu können: die „self-efficacy“, oder Selbstwirksamkeit. Die Beurteilung dieser Selbstwirksamkeit hängt außer von den tatsächlich erbrachten Leistungen von folgenden Faktoren ab:

- der Beobachtung der Leistung anderer und deren Ergebnis
- von sozialen und selbstgesteuerten Überzeugungen (Selbstwirksamkeit wird hier beeinflusst durch die Auswahl von Bekannten und FreundInnen)
- der Beobachtung eigener emotionaler Zustände, während über eine Aufgabe nachgedacht wird oder eine Aufgabe bearbeitet wird (Zimbardo 1995)

Die individuelle Selbstwirksamkeit, gekoppelt mit beobachtetem Verhalten, versetzt Menschen in die Lage, andere bewusst zu verletzen, falls das Vorbild moralisch distanzierte Einstellungen vertritt. Sie akzeptieren die Verletzung anderer durch rechtfertigende Konstruktionen, die ihre Haltung und Handlung „richtig“ erscheinen lassen bzw. entschuldigen. Dieser erlernte Prozess kann nach der sozial-kognitiven Lerntheorie schon im frühesten Kindesalter beginnen (Bandura 1999).

„Moral disengagement“ kann sich durch sechs Arten darstellen (Bandura 1999; Seibt 2001):

1. Beschönigende Bezeichnung: Gewaltakte bekommen eine schöne Bezeichnung.
2. Verdrehung und Minimalisierung der Folgen: Konsequenzen der Gewalt werden ignoriert oder nicht voll anerkannt.
3. Moralische Rechtfertigung: Gewalt wird mit Hinweis auf Gesetze oder Notwendigkeit, Notwehr oder andere moralische Gründe gerechtfertigt.
4. Verbreiterung und Verschiebung der Verantwortung: Gewalttaten werden aus dem Schutz oder aus einer Gruppenzugehörigkeit heraus begangen.
5. Unvorteilhafter Vergleich: Mittel der Gewalt werden abgewogen gegen friedfertigere Möglichkeiten der Konfliktlösung, wobei Letztere z. B. als weniger effektiv oder zu teuer angesehen werden.
6. Enthumanisierung: Menschen werden als geringfügiger angesehen und haben von daher Gewalt verdient.

Die Theorie des „moral disengagement“ ist mehrfach durch Studien in verschiedenen Ländern überprüft worden[11]. Bevor die allgemeinen Ergebnisse hierzu vorgestellt werden, erfolgt ein Überblick über das Ausmaß der tatsächlich gemessenen Gewalt bei Kindern und Jugendlichen.

Weltweite Erkenntnisse zu Gewalt bei Kindern/Jugendlichen

Weltweit ist das gesundheitliche Ausmaß von Gewalt nicht genau und in all seinen Formen messbar, da unterschiedliche Messmethoden, Definitionen und Datenbanken verwendet werden. Nicht jedes Land hat ein gut entwickeltes Surveillance-System für gesundheitliche Belange. Doch Kinder und Jugendliche sterben durch gewalttätige Handlungen oder werden durch gewalttätige Handlungen verletzt. Im *WHO-Bericht: world report on violence and health* gibt es erstmals vergleichbare Mortaltitätszahlen und Trenderkenntnisse zur Gewaltauswirkung bei Kindern und Jugendlichen.

Mortalität

Im Jahr 2000 lebten in Europa insgesamt 22,3 Millionen Mädchen und 23,5 Millionen Jungen, davon in Deutschland 4,3 Millionen Mädchen und 4,6 Millionen Jungen im Alter von 5–14 Jahren.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die veröffentlichten Mortalitätsdaten der *WHO* (Krug 2002: 264ff.) für Kinder und Jugendliche dieser Alterstufe in Europa des Jahres 2000 und in Deutschland des Jahres 1999.

[11] A. McAlister hat einige Studien zu diesem Thema durchgeführt, unter anderem 1999 und 2001 in den USA.

Tabelle 2: Kinder (5–14 Jahre), die durch beabsichtigte Verletzungen ums Leben kamen (selbst ausgelöste Verletzungen, zwischenmenschliche Gewalt, kriegsbedingte Verletzungen), differenziert nach Einkommensschicht

	Jungen			*Mädchen*		
	insgesamt	obere Einkommens-schicht	mittlere/ untere Einkommens-schicht	insgesamt	obere Einkommens-schicht	mittlere/ untere Einkommens-schicht
Rate auf 100.000 beabsichtigte Verletzungen	7,9	0,7	12,4	2,1	0,5	3,1
Prozent der beabsichtigten Todesfälle auf alle Todesfälle durch Verletzungen	29,7	10	31,9	18,7	12,9	19,5
Prozent der Todesfälle von allen Todesfällen	16,2	4	18,1	6,9	4,1	7,4
Rate der Todesfälle durch beabsichtigte Verletzungen auf 100.000 in Deutschland 1999	1			0,7		
davon gelungene Selbstmordrate auf 100.000 in Deutschland 1999	0,6			0,6		

Quelle: Krug 2002

Bei den 5–14-jährigen Kindern sind Verletzungen, die auf sich selbst gerichtet sind, die zehnthäufigste Todesursache in Europa. In den europäischen Ländern mit durchschnittlich hohen Einkommensverhältnissen belegt dieser Gewalttypus den Rang 6 und die interpersonale Gewalt den Rang 8 bei den Todesfällen. In den europäischen Ländern mit niedrigen und mittleren Einkommen sind Verletzungen, die auf sich selbst gerichtet sind, die vierthäufigste und die interpersonale Gewalt die zehnthäufigste Todesursache dieser Altersgruppe (Krug 2002). Daneben wurden zusätzlich die verlorenen Lebensjahre aufgrund von Behinderung berechnet. In den Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen nehmen die Verletzungen, die auf sich selbst gerichtet sind, den Platz 11 und interpersonale Gewalt den Platz 15 bei der statistischen Messung der DALYs[12] ein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass hier nur die physischen Auswirkungen (Sethi, Racioppi et al. 2006: 60f.) einbezogen wurden. Neben dem Stellenwert der Gewalt aus Todesursache erreicht diese auch eine hohe Relevanz als Ursache bei der Anzahl der gesundheitlichen Einschränkungen innerhalb der Bevölkerung.

Aggressivität kann sich nach dem *„life-course-persistence-development-pathway*“ zu gewalttätigem Verhalten entwickeln, das sich insbesondere gegen Gleichaltrige und Jüngere richtet (Krug 2002) 30). Zahlen der Jugendlichen von 15–29 Jahren, die durch Gewalttaten gestorben sind, könnten auf das bestehende Ausmaß der Gewaltbereitschaft bei Kindern und deren weitere Entwicklung hinweisen.

Im Jahr 2000 gab es insgesamt 37,5 Millionen junge Frauen und 39,2 Millionen junge Männer in Europa, davon 6,8 Millionen junge Frauen und 7,25 Millionen junge Männer zwischen 15–29 Jahren in Deutschland.

[12] Disability Adjusted Life Years

Tabelle 3: Junge Menschen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren, die durch beabsichtigte Verletzungen ums Leben kamen (selbst ausgelöste Verletzungen, zwischenmenschliche Gewalt, kriegsbedingte Verletzungen), differenziert nach Einkommensschicht

	junge Männer			*junge Frauen*		
	insgesamt	obere Einkommens-schicht	mittlere und untere Einkommens-schicht	insgesamt	obere Einkommens-schicht	mittlere und untere Einkommens-schicht
Rate auf 100.000 beabsichtigte Verletzungen	53,7	16,6	78,1	11,3	4,4	15,7
Prozent der beabsichtigten Todesfälle auf alle Todesfälle durch Verletzungen	41,7	28,9	44,5	39,1	31	41
Prozent der Todesfälle von allen Todesfällen	29,5	18,8	32	17,4	14,2	18,2
Rate der Todesfälle durch beabsichtigte Verletzungen auf 100.000 in Deutschland 1999	15,9			4,3		
davon Selbstmordrate auf 100.000 in Deutschland 1999	1,3			0,7		

Quelle: Krug 2002

Es liegt ein enormer Anstieg der Todesfälle durch beabsichtigte Todesfälle gegenüber der jüngeren Altersgruppe vor. Junge Männer sind um das Fünffache häufiger betroffen als junge Frauen. Ebenso betrifft Gewalt mit Todesfolge gravierend mehr Personen aus der mittleren und niedrigen Einkommensschicht als Personen aus der oberen Einkommensschicht.

Zahlen über nicht tödliche Verletzungen[13], Einschüchterungen und andere Formen von Gewalttaten liegen in dem Bericht der WHO nicht vor. Es existieren Studien aus unterschiedlichen Ländern, die diese Verletzungsformen durch Gewaltausübung bestätigen. Diese sind jedoch nicht vergleichbar, da verschiedene Definitionen für Gewalthandlungen und für das „Monitoring“[14] zugrunde liegen (Krug 2002: 9).

Weltweite Trenderkenntnisse

Neben gesundheitlichen Folgen werden demographische weltweite Erkenntnisse über Gewalt bei Kindern und Jugendlichen im WHO-Bericht erläutert (Krug 2002).

- In den Industriestaaten findet nicht so viel Gewalt statt wie in industriell weniger entwickelten Staaten. Innerhalb dieser Länder gibt es auch regionale Unterschiede (S. 25f.).
- Weltweit gibt es einen Trend zum Anstieg von Jugendgewalt (S. 25f.).
- Kämpfe, Einschüchterung, Schikanieren, Waffengebrauch im Grund- und Mittelstufenschulalter sind wissenschaftlich nachgewiesen. Dabei sind SchulabgängerInnen und SchulschwänzerInnen nicht erfasst (S. 29).
- Auf 100.000 Jugendliche werden 9,2 durch Gewaltanwendung getötet (S. 25).
- Auf jeden Mord kommen 20–40 nicht tödlich endende Verletzungen, die aufgrund von Gewalteinwirkung eine Krankenhausbehandlung notwendig machen (S. 27).

[13] Unbeabsichtigte Tötungen, Verkehrsunfälle und Sportunfälle werden nicht berücksichtigt.
[14] Erfassung/Überwachung von Gewalttaten. Es gibt unterschiedliche Ansätze der Erfassung und bezüglich dessen, was als Definition, in der Gewalttat erfasst wird.

- Es gibt besonders bei Jugendlichen ab 14 Jahren einen Anstieg der Gewalttaten. Bei jüngeren Kindern stehen eher aggressives Verhalten oder Vorerfahrungen, die später zur Ausübung von Gewalttaten führen, im Vordergrund (S. 30).
- Bullying unter Schulkindern ist verbreitet.
- Jungen üben zwei- bis dreimal mehr physische Gewalttaten aus als Mädchen (S. 29)
- Körperliche Kämpfe zwischen Jungen sind üblich und sehr verbreitet (S. 29).
- Schikanieren und Einschüchtern ist phasenweise bei Jungen und Mädchen üblich (S. 29).
- Es werden mehr Jungen als Mädchen in Krankenhäusern aufgrund von Verletzungen behandelt (S. 28).

2.3 Gewalt , Schule und Public Health

> *„It is a fundamental democratic right for a child to feel safe in school and to be spared the opression and repeated intentional humiliation implied in bullying. No student should be afraid of going to school for fear of being harassed or degraded and no parent should need to worry about such things happening to his or her child“.*
>
> *Dan Olweus (Olweus 1995: 133f.*)

Die globale Gewaltentwicklung unter Jugendlichen wird derzeit immer wieder in den Medien diskutiert. Dabei wird eher auf die individuelle Persönlichkeit des/der Gewaltausübenden Bezug genommen, als dass sich der Blick auf die Opfer oder die auslösenden Faktoren richtet. Ansatzweise wird in der Öffentlichkeit zumindest das Lebensumfeld der Gewaltausübenden diskutiert.

Zu diesem Lebensumfeld zählt auch die Schule. Kinder und Jugendliche verbringen hier den überwiegenden Anteil ihres Alltages. S*usan Jordan* macht auf Grundlage der Untersuchungen von *Ohd*er (Ohder 1992) und *Meier* (Meier, Melzer et al. 1995) nach eingehender Untersuchung der Gewaltproblematik an Schulen folgende Aussage:

„Schule und andere Erziehungseinrichtungen können die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von gewalttätigem Verhalten erhöhen“ (Jordan 2001: 19).

Da Schule bedeutend zur Sozialisation der Kinder beträgt, ist es notwendig, neben der in der Schule auftretenden *von außen* erzeugten Gewalt auch das Gewaltverhalten der Kinder/Jugendlichen, das *innerhalb der Schule* entwickelt wird, aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen (Melzer, Schubarth et al. 2004: 17).

Gewalt, die sich *zwischen Kindern und Jugendlichen in der Schule* entwickelt und auftritt, ist Gegenstand vieler internationaler und nationaler Forschungsstudien. Psychologische, erziehungswissenschaftliche, kriminologische und gesundheitswissenschaftliche Studienergebnisse zu Ausmaß, Ursachen und Interventionen liegen insbesondere für den

Sekundarbereich I und II vor. Inwieweit diese Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt werden können, ist umstritten, da keine einheitlichen Studienvoraussetzungen (u. a. Definition, Konzept, Raum) vorliegen.

Klewin und Tillmann geben zu bedenken (Klewin, Tillmann et al. 2002: 1078), dass die Institution Schule in Gegenwart und Geschichte immer Gewalt ausübt, früher durch körperliche Züchtigung, heute subtiler in Form von Bloßstellung, Diskriminierung oder Beleidigung. Schule unter dieser Perspektive betrachtet, sollte aus kritischer Distanz u. a. darauf geprüft werden, ob strukturelle Gewalt in Form eines autoritär abweisenden Stils, in Form von Leistungsüberforderung oder in Form des strukturellen Schulaufbaus als Auslöser für gewalttätige Handlungen von SchülerInnen vorliegen könnte (Klewin, Tillmann et al. 2002: 1081). In den Erziehungswissenschaften wird dieser Konflikt in der Schulklimaforschung ansatzweise wissenschaftlich bearbeitet (Fend 1980). Auch theoretische Konzepte zur Machtposition des Täters/der Täterin und der Gewalteinstellung sollten eher dazu veranlassen, *alle Beteiligten des Schullebens* in eine Untersuchung des Gewaltproblems mit einzubeziehen. Mögliche Kausalzusammenhängen zwischen gewalttätigen SchülerInnen und anderen beteiligten Personengruppen innerhalb der Schule könnte man damit auf die Spur kommen. Diese Sichtweisen werden in der derzeitigen wissenschaftlichen Diskussion über Gewalt an Schulen eher ausgeblendet und/oder können durch einen Mangel an Längsschnittuntersuchungen insbesondere an Grundschulen nicht bearbeitet werden (Klewin, Tillmann et al. 2002; Melzer, Schubarth et al. 2004).

In Deutschland liegen zusätzliche Barrieren vor, da das Thema Gewalt sehr sensibel und mit einigen moralischen Tabus belegt ist. Neben hohen datenschutzrechtlichen Voraussetzungen zur Befragung der Schulbeteiligten beschäftigt sich die derzeitig geführte Diskussion zur Institution Schule mit dem dreigliedrigen Schulsystem und der frühen Separation der Kinder nach vier Grundschuljahren. Bestehende Zusammenhänge werden öffentlich eher mit der Höhe des Leistungsstandes (wie z. B. PISA-Studie) und weniger mit Chancengleichheit und Sozialisation (Deutschland 2004) gesucht. Die Spaltung der Zielkriterien Leistungsanforderungen und Sozialisation auf der strukturellen Ebene stellt hohe Anforderungen an das Lehrpersonal. Zeitgleich werden die Vermittlung von Fachwissen, das pädagogische Handeln und die soziale Einbindung der SchülerInnen-Interessen als individuelle Kompetenzen des LehrerInnenberufes diskutiert. Innerhalb der Institution Schule führen diese unterschiedlichen strukturellen und individuellen Ansprüche zu großen Verunsicherungen. Die Durchführung von Forschungsuntersuchungen wird deshalb in den Schulen sehr kritisch betrachtet.

Unter diesen Voraussetzungen ist es nur eingeschränkt möglich, „Bullying“ als Form von erlebter Gewalt in Schulen zu messen (siehe Kapitel 2.2.2). Ausprägungen, Prävalenzen und ausgewählte Risikofaktoren des Bullying werden im weiteren Verlauf der Arbeit näher erläutert. Für die Altersstufe „Grundschule“ werden die Forschungsergebnisse ausführlich vorgestellt, da

nachgewiesenermaßen im Sekundarbereich I bereits Auswirkungen von Bullying zu spüren sind (Hurrelmann, Klocke et al. 2003) und es immer bedeutsamer im Sinne der Public-Health-Wissenschaft wird, Untersuchungen im Grundschulbereich durchzuführen. Inwieweit in Deutschland bereits im Grundschulalter Bullying-Erfahrungen vorliegen oder bestimmte Gewalteinstellungen sich manifestieren, ist nur unzureichend bekannt. Für Hamburg liegen keine konkreten Zahlen aus dem Grundschulbereich vor (Stand Ende 2007).

Messmethode von Bullying in der Grundschule

Studienergebnisse von Gewalterfahrung und Gewalteinstellungen lassen sich nur schwer miteinander vergleichen, da unterschiedliche Fragestellungen, Definitionen, Operationalisierungen des Begriffs und unterschiedliche Konzepte der Ursachen oder Auswirkungen von Gewalt vorliegen. Zusätzlich sind bei Untersuchungen im Kinder- und Jugendalter die Anzahl der untersuchten Kinder, das Altersspektrum sowie die Örtlichkeiten sehr unterschiedlich. Die unterschiedlichen Übersetzungen des Begriffs Bullying in verschiedene Sprachen bewirkt eine zusätzliche Barriere zur Vergleichbarkeit oder Zusammenführung von Erkenntnissen (Wolke, Woods et al. 2001; Nansel, Craig et al. 2004).

Am weitläufigsten verbreitet ist der Fragebogen von *Dan Olweus*. Er wurde in verschiedene Sprachen übersetzt. Auf der Grundlage dieser Operationalisierung des Konstruktes Bullying modifizierten *Whitney und Smith* (Whitney und Smith 1993) für Kinder im Grundschulalter die Bullying-Fragen. Diese fanden seit 1993 in verschiedenen Studien Verwendung, unter anderem in den Studien vo*n Fekkes* (Fekkes, Pijpers et al. 2005*), van der Wal* (van der Wal, de Witt et al. 2003), *Jäger* (Jäger, Fischer et al. 2007*), Smith* (Smith, Morita et al. 1999)*, Eslea* (Eslea 2004)*, Borg (*Borg 1999*)* und *Whitney* (Whitney und Smith 1993).

Der Fragenkomplex ist aus verschiedenen Elementen aufgebaut. In einem Selbstausfüllerfragebogen wird zuerst die allgemeine Frage nach Bullying gestellt:

Wie oft bist du in der Schulzeit/im vergangenen Schuljahr (oder einem anderen Zeitraum) von anderen Kindern schikaniert/schlecht behandelt worden?

Dazu gibt es die Antwortmöglichkeiten: nie, ein- bis zweimal, ein paar Mal im Monat, jede Woche, zwei- bis dreimal in der Woche, fast jeden Tag.

Daneben gibt es die direkte Frage, wie oft man selbst Kinder schikaniert/schlecht behandelt hat mit denselben Antwortkategorie. (Fekkes, Pijpers et al. 2005).

Die Abfrage der verschiedenen Formen von Bullying ist ein zentraler Bestandteil des Fragebogens und erfolgt über einen Zeitraum von vier Wochen oder einen länderspezifisches Schuljahreszeitraum und beinhaltet unter anderem:

- den Gebrauch von Schimpfwörtern
- das Erzählen von Gerüchten
- den Ausschluss durch Ignorieren oder Nicht-Mitspielen-Dürfen
- das Schlagen oder Schubsen einer Person
- das Auslachen und
- das Verstecken von Gegenständen einer Person (Fekkes, Pijpers et al. 2005)

Diese speziellen Fragen zur Ausprägung von Bullying werden in einigen Studien erweitert und untergliedert in direktes und indirektes Bullying. Direktes Bullying beinhaltet Fragen der physischen und verbalen Aggression, während indirektes Bullying sich mit nicht mittelbaren Faktoren beschäftigt (z. B. Ignorieren, Verstecken von Gegenständen etc.). Daneben wird erfragt, wem die Kinder das Erleben von Bullying offenbaren.

Der Bullying-Fragebogen von *Whitney und Smith* umfasst weitere Fragen zur genaueren Erfassung der Bullying-Situation. Der Ort des Geschehens, das erlebte Gefühl und die Einschätzung der eigenen Rolle in dem Konflikt werden erhoben.

Um die Ergebnisse, insbesondere die Prävalenzen, zwischen den Studien richtig deuten oder vergleichen zu können, sind zusätzliche Informationen über Schulmerkmale, kulturelle Hintergründe und den sozialen Status der Kinder hilfreich (Wolke, Woods et al. 2001).

Rollenverteilung in Bullying-Situationen

Bullying ist oftmals kein Einzelphänomen, sondern ein Gruppenphänomen, in dem verschiedene Rollen der Beteiligten zum Tragen kommen.

In der internationalen Forschung zum Bullying werden bis zu sechs Rollen während einer Gewaltsituation verteilt: TäterIn, Opfer, aktive Beisteher (AssistentIn des Täters/der Täterin), passive Beisteher (VerstärkerIn des Täters/der Täterin), VerteidigerInnen des Opfers und die Außenstehenden (diejenigen, die sich von der Situation fernhalten) (Scheithauer, Hayer et al. 2003: 34).

Olweus unterscheidet die Rolle des Opfers zusätzlich in „passives Opfer“ und „provozierendes Opfer“. Zusätzlich gibt es eine Gruppe von Kindern, die Opfer und TäterInnen zugleich sind, die Opfer/TäterInnen (Olweus 2004).

In der vorliegenden Arbeit wird es eine Differenzierung in ausschließlich Opfer, ausschließlich TäterIn und Opfer/TäterInnen geben. Die persönliche Einstellung der BeisteherInnen wird näher untersucht. Von daher beschränkt sich die folgende theoretische Beschreibung der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf diese Gruppen. Anzumerken ist, dass die bekannten Profilbeschreibungen der Rollen sehr vorsichtig zu betrachten sind, da verschiedene Messmethoden zur Analyse in den Studien verwendet wurden und das theoretische Konzept zur Klassifizierung der Rollen unterschiedlich ausfällt. Zudem sind Bullying-Situationen sehr

verschieden und damit auch die Vielfalt der Persöhnlichkeiten, die in eine solche Situation verwickelt sein können. Untersuchungen belegen, dass SchülerInnen, die Opfer und TäterInnen waren, dies nicht immer bleiben. Diese Gruppe ist nicht konstant. Damit ist eine Stigmatisierung hinfälllig (Melzer, Schubarth et al. 2004:122).

Profilbeschreibung des Täters/der Täterin

TäterInnen sind nach den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen mit einem hohen Selbstwertgefühl ausgestattet (Banks 1997; Olweus 2004) und besitzen wenig Empathie für die Situation ihrer Opfer (Banks 1997). Entgegen allgemeinen Vermutungen fühlen sie sich nicht ängstlicher oder unsicherer als andere Kinder in ihrem Umfeld (Olweus 1995). In der Schule zeigen sie geringere Schulleistung als andere Kinder und haben weniger Freude am Schulleben. Sie haben wenig Regeln verinnerlicht. Oftmals besteht ein gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen (Olweus 1995).

Die Aggressionen der TäterInnen richten sich sowohl gegen Gleichaltrige als auch gegen LehrerInnen und Eltern. Sie handeln impulsiv und neigen dazu, dominant in Gegenwart von anderen aufzutreten (Olweus 1995).

TäterInnen legitimieren ihr Verhalten als notwendig (Banks 1997; Melzer, Schubarth et al. 2004; Fekkes, Pijpers et al. 2005:113, Fekkes, Pijpers et al. 2005). Dies zeigt sich durch eine positive Einstellung zur Anwendung von Gewalt (Banks 1997). Sie interpretieren Aussagen des Opfers absichtlich falsch, verneinen oder bagatellisieren das Geschehene. Persönlich nehmen die TäterInnen ihre veränderten Aussagen aber als tatsächlich Gegebenes wahr. Dies entspricht dem theoretischen Konzept der moralischen Distanzierung von *Bandura* (siehe Kapitel 2.2.2) (Alsaker 2006: 39). Schemata der sozialen Informationsverarbeitung[15] (Lösel und Bliesner 2003: 28) kommen tendenziell zusätzlich bei TäterInnen als theoretischer Rahmen zur Erklärung der Entstehung von Gewalteinstellungen zur Anwendung. Gefördert werden oder entstehen kann diese Persönlichkeit durch das Vorleben von aggressiven Verhaltensweisen in der Familie, ebenso wenn Aggressionen als ein Mittel zur Durchsetzung von persönlichen Interessen innerhalb des familiären Kreises gefordert oder akzeptiert werden (Banks 1997; Olweus 2004; Schlack und Hölling 2007). Die TäterInnen erfahren oftmals eine autoritäre, feindliche Erziehung (Banks 1997). Drei Motive für die Ausübung von Bullying sind wissenschaftlich nachgewiesen: Machtgewinn, Überwindung von familiären Schwierigkeiten und Prestigegewinn (Olweus 2004).

Profilbeschreibung des Opfers

Das Opfer empfindet für sich keine positiven Eigenschaften (Melzer, Schubarth et al. 2004: 114). Es hat ein geringes Selbstwertgefühl (Klewin, Tillmann et al. 2002: 1091; Fekkes, Pijpers et al.

[15] Sozial-kognitive Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge: Ein Individuum verarbeitet die Informationen in einer sozialen Situation vor dem Hintergrund der individuellen Lernerfahrung und einer biologisch begrenzten Kapazität.

2005), ist ängstlich, unsicher, sensibel, zurückhaltend und vorsichtig. Es lehnt Gewalt ab und wehrt sich nicht gegen Angriffe (Schlack und Hölling 2007). Opfer haben eine negative Einschätzung der persönlichen Lebenssituation (Olweus 1995). Körperlich sind Opfer vermutlich schwächer als ihre PeinigerInnen (Banks 1997; Olweus 2004: 42ff.).

In der Schule haben Opfer wenige FreundInnen oder nur einen kleinen FreundInnenkreis. Sie leben vornehmlich isoliert in der Klassengemeinschaft mit der Konsequenz, dass sie sich nicht akzeptiert und in der Klasse wie in der Schule unwohl fühlen. Dies verleidet ihnen den Spaß am Lernen (Olweus 2004: 42f.).

Die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gehen derzeit davon aus, dass Opfer sehr behütet innerhalb der Familie aufwachsen (overprotecting parents).

Innerhalb der Gruppe der Opfer kann unterschieden werden zwischen passivem/ergebenem Opfer und einer Minderheit von provozierenden Opfern.

Profilbeschreibung der Opfer/TäterInnen

Das Profil der Opfer/TäterInnen ist bisher neben dem der BeisteherInnen am geringsten untersucht worden. Es handelt sich hierbei um Personen, die Opfer von Gewalttätigkeit waren/sind und gleichzeitig Gewalt ausüben. Ob eine kausale Richtung in diesem Kreislauf vorliegt, ist bisher wenig erforscht.

Bekannt ist, dass bei diesen Kindern ein negatives Selbstkonzept vorliegt, das zu erhöhtem Aggressionspotenzial führt (Melzer, Schubarth et al. 2004: 115). Opfer/TäterInnen haben ein geringes prosoziales Verhalten und wenig Selbstkontrolle, was sich in besonders heftigen Gewaltformen entlädt. Kinder, die in dieser Rolle stecken, sind die ungeliebtesten Mitglieder innerhalb des Klassenverbundes (Veenstra, Lindenberg et al. 2005).

Über ihre familiäre Situation ist wenig bekannt. Es gibt die Annahme, dass sie in familiär schwierigen Situationen leben (Schlack und Hölling 2007) und mit anderen Verhaltensproblemen wie Alkoholmissbrauch, Straffälligkeit oder gewalttätigen Eltern konfrontiert sind.

Rolle der BeisteherInnen

BeisteherInnen bezeichnet die Gruppe der Kinder, die Gewalthandlungen zwischen Personen beobachten, Täter wie Opfer aktiv unterstützen oder absichtlich wegsehen.

Nach einer Untersuchung von *Pepler* und *Craig* 1995 in Kanada waren in Grundschulen bei 85 % der Handlungen BeisteherInnen vorhanden. In derselben Studie wird deutlich, dass viele Kinder in eine Bullying-Situation theoretisch eingreifen würden, dies aber in der tatsächlichen Situation nicht taten. Auch die Dauer der Gewalthandlung wirkte sich auf die Anzahl der BeisteherInnen aus. Je länger die Gewalthandlung andauerte, desto mehr Zuschauer waren vorhanden (Rigby 2002).

Andere Studien aus Finnland und England kamen ebenso zu dem Ergebnis, dass Zeugen von Gewalthandlungen eher passiv die Vorgänge beobachten bzw. den Täter/die Täterinnen unterstützen, anstatt einzugreifen und dem Opfer zu helfen (Rigby 2002). Zusätzlich zeigt der bisherige Forschungsstand, dass umso weniger helfend eingegriffen wird je größer die Gruppe der BeisteherInnen ist [16] (Twemlow, Fonagy et al. 2004).

In konkreten Zahlen wiesen Untersuchungen z. B. in Australien 1999 von *Leane* mit 90 Kindern (Rigby 2002: 207ff.) nach, dass zwischen 79 % und 86 % der Kinder bei einer körperlichen Misshandlung eingreifen würden. Bei verbalem Bullying würden 57 % der Jungen und 91 % der Mädchen eingreifen, bei indirektem Bullying würden 43 % der Jungen und 74 % der Mädchen Hilfe leisten. Auffällig ist hier die erhöhte mentale Hilfeleistungsbereitschaft der Mädchen im Gegensatz zu den Jungen. Es gibt wenig wissenschaftliche Untersuchungen, die dieses Phänomen erklären, insbesondere nicht für Kinder im Grundschulalter.

Konkrete Forschungsergebnisse

Zu der Fragestellung der Rollenbeschreibung gibt es eine beispielhafte Untersuchung von *Rostammpour* und *Melzer* aus dem Jahr 1995/96 (Rostammpour und Melzer 2004) und eine Untersuchung von *Smith* und *Shu* aus dem Jahr 2000 (Scheithauer, Hayer et al. 2003), deren Ergebnisse detailliert vorgestellt werden.

Rostammpour und Melzer untersuchten 1995/96 in Sachsen die sechsten, achten und zehnten Klassen verschiedener Schulen. Insgesamt befragten sie 3.147 SchülerInnen mit dem Ziel, die Rollen in Bullying-Situationen genauer zu definieren. Sie stellten mittels einer Cluster-Analyse fest, dass es keine eindeutige Trennung zwischen Opfern und TäterInnen gibt. Neben den Extremausprägungen existierten viele Zwischenstufen. Dies galt auch für die Unterscheidung zwischen den beteiligten und unbeteiligten Personen am Bullying-Prozess. In einer multivariablen Analyse kristallisierte sich heraus, dass Opfer eher Jungen als Mädchen waren, Gewalt nicht befürworteten und ein negatives Selbstwertgefühl hatten. Sie hatten gewalttätige FreundInnen und erlebten ein restriktives Erziehungsklima. In der Schule nahmen sie die Rolle des Opfers als gegeben hin, standen unter Leistungsdruck und hatten keine gute Beziehung zur Klasse. Die Gewaltbelastung in ihren Klasse war hoch (Rostammpour und Melzer 2004: 18).

TäterInnen waren doppelt so häufig Jungen wie Mädchen, sie billigten Gewalt, und Gewalt an sich war für sie etwas „Normales“. Sie empfanden einen Anreiz, Gewalt nachzuahmen, und eine erhöhte Aggressionsbereitschaft. In ihrem FreundInnenkreis befanden sich doppelt so oft gewalttätige Personen als bei anderen Kindern. Im Elternhaus lag ein erhöhtes wahrscheinliches Risiko für ein negatives Erziehungsklima vor. In der Schule nahmen sie ihre Rolle als TäterIn an,

[16] Diese Vermutung wird derzeit auch in Bezug auf Hilfeleistungen im Notfall angenommen.

insbesondere wenn die Gewaltbelastung in der Klasse groß war (Rostammpour und Melzer 2004: 180).

Opfer/TäterInnen empfanden Gewalt als normal (OR: 1,88). Sie hatten einen gewalttätigen FreundInnenkreis. Innerhalb der Klasse nahmen sie beide Positionen ein. Sie standen unter stärkerem Leistungsdruck als ihre Klassenkameraden. Dabei war die Gewaltbelastung innerhalb der Klasse groß (Rostammpour und Melzer 2004: 180).

In Großbritannien fragten *Smith* und *Shu* ca. 2.000 SchülerInnen nach ihren emotionalen Reaktionen, während sie in eine gewalttätige Situation verwickelt waren (Scheithauer, Hayer et al. 2003). In der Gruppe der TäterInnen gaben 39 % der betroffenen Kinder an, dass das Opfer diese Handlung verdient habe. 27 % fühlten sich nach der Situation schlecht, dagegen fühlten sich 10 % großartig, und 20 % empfanden gar nichts. 14 % der Kinder/Jugendlichen bedauerten den Übergriff. Angst entwickelten 28 %, davon hatten 8 % Angst vor Rache des Opfers, und 20 % der Kinder fürchteten sich vor den Zurechtweisungen eines Erwachsenen (Scheithauer, Hayer et al. 2003: 86).

Bei den Opfern gaben über die Hälfte der betroffenen Kinder an, sie würden die Situation ignorieren (66 %). Ein Viertel der Kinder erwartet vom Täter, dass er aufhört, oder sie wehrten sich. 40 % der Kinder holten sich Hilfe, 23 % durch einen Erwachsenen und 17 % durch FreundInnen. Nur 10 % rannten in dieser Situation weg. 18 % der Kinder gaben an, in der Situation zu weinen (Scheithauer, Hayer et al. 2003: 86).

Unter den Beistehenden ließen sich 66 % nicht mit in die Situation hineinziehen. Ein Drittel dieser Gruppe holte Erwachsene zu Hilfe, und 47 % griffen als VerteidigerInnen in die Situation ein, indem sie von den TäterInnen verlangten, das Verhalten zu beenden. 11 % der Kinder mischten sich nicht ein, hatten aber ihren Spass an der Situation (Scheithauer, Hayer et al. 2003: 86).

Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, dass Kinder als TäterInnen bereits unter Empathieverlusten leiden können und bestehende Situationen ignorieren. Zeitgleich sind Opfer wie neutrale Personen durchaus in der Lage, die Situation zu meistern und positiv einzugreifen.

Forschungsergebnisse zu Gewalt an Schulen

Seit den 80er-Jahren sind Studien über Gewalt an Schulen auf vielfältige Art und Weise durchgeführt und veröffentlicht worden.

Bei deutschen Studien lag der Fokus oftmals auf bestimmten Gewaltphänomenen (z. B. Rechtsextremismus), und die Studien waren lokal begrenzt. Der Schwerpunkt der sozialwissenschaftlichen Forschung bezog sich auf Ursache und Erklärung von Gewalthandlungen. Untersuchungen über die Konsequenzen erfahrener Gewalt gibt es weniger, überwiegend in der Kriminologie (Schlack und Hölling 2007), und seit Kurzem werden auch in den

Gesundheitswissenschaften Studien über Gewaltauswirkungen (Ermittlung von Folgeerkrankungen ausgelöst durch Gewalterfahrung) näher beleuchtet.

Den wenigsten Studien liegt ein theoretisches Konzept zur Gewaltenstehung zugrunde. Wenn doch, so wurde das Studiendesign oftmals im Sinne der sozialökologischen Gewaltforschung zusammengestellt. Dies erfolgte auch in der vorliegenden Untersuchung.

Deutschlandweite repräsentative Daten zur Gewalterfahrung und Gewalteinstellung an Schulen existieren nicht, auch nicht mit der Verknüpfung von Gesundheitsparametern. Im nachfolgenden Kapitel wird für die Altersgruppe der Sekundarstufe I und II[17] ein beispielhafter allgemeiner Überblick über Prävalenzen, mögliche Risikofaktoren und gesundheitliche Auswirkungen erstellt. Kriminalstatistiken wurden dabei nicht berücksichtigt. Da die vorliegende Arbeit sich ausschließlich mit Kindern im Grundschulalter auseinandersetzt, werden die derzeitigen Erkenntnisse im Grundschulbereich nach der allgemeinen Darstellung so detailliert wie möglich geschildert.

Zu berücksichtigen ist bei allen Ergebnissen, dass die Frage nach Gewalterfahrung, Gewalteinstellung und Gewaltausübung immer unter dem subjektiven Gesichtspunkt der/des Betroffenen zu sehen ist. Daher kann bei den europäischen Ergebnissen davon ausgegangen werden, dass die TäterInnenangaben eventuell unterdurchschnittlich ausfallen.

Allgemeine Erkenntnisse zur Kinder und Jugendgewalt in allgemeinbildenden Schulen

Bullying an Schulen wird überwiegend im europäischen Raum erforscht, die amerikanische Forschung bezieht sich eher auf die Verwendung von Waffen, mit denen physische und psychische Gewalt ausgeübt werden kann, und auf körperliche Angriffe (Singer, Miller et al. 1999). Diese Unterscheidung ist notwendig, da der Zugang zu und der Umgang mit Waffen in den USA wesentlich einfacher und selbstverständlicher sind als in Europa.

Zu unterscheiden ist auch, ob die Opfer-TäterInnen-Beschreibung nach den Kategorien von *Olweus* erfolgt (siehe oben) oder die Opferbeschreibung generalisiert außerhalb des Schulkontextes betrachtet wird (Schäfer, Werner et al. 2002).

Bisher liegen überwiegend Querschnittsstudien aus dem Sekundarbereich I vor, sodass es aufgrund fehlender Langzeituntersuchungen wenige gesicherte wissenschaftliche kausale Aussagen gibt (Klewin, Tillmann et al. 2002).

[17] Kinder ab zwölf Jahren

Prävalenzen

Trotz vieler unterschiedlicher Akzentsetzungen zwischen den Studien gibt es eine internationale Übereinstimmung in den Prävalenzraten. Etwa 10–15 % der Kinder sind von Bullying betroffen, Jungen drei- bis viermal so häufig wie Mädchen (Banks 1997; Klewin, Tillmann et al. 2002: 1091).

Bullying steigt während der ersten Schuljahre an, ab dem Alter von 15 Jahren flacht der Prozentsatz wieder ab. GrundschülerInnen sind demnach doppelt so oft von Bullying betroffen wie SchülerInnen der Sekundarstufe I[18] (Olweus 2004: 29).

Die Ausübung von körperlicher Gewalt tritt am häufigsten bei den 13–15-jährigen Jugendlichen auf. Sie nimmt im Laufe der Schuljahre ab, während die Ausübung von verbalen Verletzungen sich prozentual konstant über die Jahre hält. Schulgröße, Nationalität oder städtisches versus ländliches Umfeld zeigen keinen Einfluss auf die Höhe der Bullying-Vorfälle (Banks 1997). Grundsätzlich sind Jungen häufiger die Täter als Mädchen. Jungen üben in direkter Art ihre Gewalt aus (schlagen, boxen), während Mädchen eher indirekt Bullying betreiben (Gerüchte erzählen etc.) (Wolke, Woods et al. 2000; Scheithauer, Hayer et al. 2003: 51). Bei den Opfern gibt es keine bedeutenden geschlechtlichen Unterschiede (Dake, Price et al. 2003; Fekkes, Pijpers et al. 2005).

Das Ausmaß und die Entwicklung von Bullying werden u. a. in der *HBSC[19]-Studie* dargelegt, die in regelmäßigen Abständen mindestens 25 Länder weltweit unter verschiedenen Gesundheitsaspekten untersucht. 1997/98 (Untersuchung der Klassenstufe 5–9) informierten die Ergebnisse aus 25 Ländern darüber, dass 9–54 % der Kinder Bullying erleben. Die Opferzahl betrug im Durchschnitt 11 % mit einer Spanne von 5–20 %. Durchschnittlich 10 % der Jugendlichen gaben an, die TäterInnenrolle einzunehmen (3–20 %) und 6 % der Jugendlichen bezeichneten sich als Opfer/TäterInnen (1–20 %) (Singer, Miller et al. 1999; Nansel, Craig et al. 2004; Due, Holstein et al. 2005). Innerhalb dieser Studie wurde erstmals deutlich, dass 19 % der US-amerikanischen Jugendlichen zumindest manchmal Bullying ausübten und ca. 17 % manchmal Opfer von Bullying waren (Nansel, Overpeck et al. 2001).

Die nachfolgende *HBSC-Studie* aus dem Jahr 2001/2002 in 35 Ländern berechnete ähnliche Ergebnisse. Durchschnittlich waren 35 % der Jugendlichen der Klassen fünf, sieben und neun in Bullying-Situationen verwickelt. Als Opfer bezeichneten sich im Schnitt 34 % (Spannweite 14-63 %), davon fühlten sich 11 % (Spannweite 2–36 %) mehrmals betroffen. In körperliche Auseinandersetzungen waren 39 % (Spannweite 24–53 %) verwickelt, davon 10 % mehrmals.

Die Zahlen der *HBSC-Studie* für Deutschland aus dem Jahr 2002 informierten darüber, dass Bullying den 11-jährigen durchaus bekannt ist. 30,5 % der Mädchen und 40 % der Jungen waren bereits in eine solche Situation verwickelt. Opfer einer solchen Situation waren bereits 37,5 % der

[18] Sekundarstufe I: Klasse 5 bis 10; Sekundarstufe II: Gymnasiale Oberstufe
[19] Health Behavior Study of School Age Children

Mädchen und 41,1 % der Jungen, mehrmals betraf es 12,8 % der Mädchen und 15,6 % der Jungen. Mindestens einmal beteiligten sich 14,9 % der 11-jährigen Mädchen und 41,1 % der 11-jährigen Jungen an körperlichen Auseinandersetzungen. Mehrmals führten 2,3 % der Mädchen und 12,3 % der Jungen körperliche Gewalt aus (Craig und Harel 2004).

Neben der *HBSC-Studie* untersuchte *Rigby* (Rigby 2002) 22.194 Jungen und 15.703 Mädchen mit einem Durchschnittsalter von 13,8 Jahren (8–18 Jahre) in Australien. In den Jahren 1993 bis 1998 berichteten 22,9 % der Jungen und 16 % Mädchen mindestens einmal in der Woche Opfer von Bullying gewesen zu sein. Dabei nahm die Anzahl der Bullying-Opfer mit zunehmendem Alter ab: In der vierten Klasse (8–10 Jahre) gaben ca. 30 % der Jungen und bis zu 37 % der Mädchen an, mindestens einmal in der Woche ein Opfer zu sein (Rigby 2002: 59).

Ab 1996 wurde die Gewaltsituation an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland untersucht. Neben der Erkennnis, dass verschiedene Aggressionsformen, psychische und verbale Aggressionen, Spaßkampf, alltägliche Aggressionen gegen LehrerInnen, nebeneinander existieren berichteten *Lösel* und *Bliesner* (Lösel und Bliesner 2003) im Jahr 2000 aus Nürnberg und Erlangen, dass 5 % der 1.163 befragten Jugendlichen sich als Bullying-TäterInnen schilderten und 5 % eine Straffälligkeit ohne schulischen Kontext begingen. Der geringere Anteil waren Mädchen (Lösel und Bliesner 2003: 174). 5 % wurden häufig Opfer von Aggressionen, Mädchen mit einer geringeren Prävalenz. Insgesamt gaben 21,3 % der Jugendlichen an, oft Gewalt in der Schule zu erleben (Lösel und Bliesner 2003).

Der nationale KIGGS aus dem Jahr 2007 ermittelte bei Kindern/Jugendlichen zwischen elf und17 Jahren, dass ca. 75 % der Kinder keine Gewalt erleben. Der retrospektive Befragungszeitraum betrug ein Jahr. 15 % der Befragten gaben an, TäterIn gewesen zu sein, 4,6 % waren Opfer und 5,7 % Opfer und TäterIn zugleich (Schlack und Hölling 2007). Dem Fragebogen lag keine vorgegeben Gewaltdefinition zugrunde. Demnach wurde die subjektiv empfundene Gewalt ohne direkten Bezug zur Schulsituation gemessen. Jungen erlebten auch signifikant häufiger Gewalt als Mädchen. Es gab eine stetige Zunahme bei den TäterInnen bis zum Alter von 15 Jahren, dann erfolgte eine Abnahme der Angabe. Die Zahlen der Opfer blieben pro Geburtsjahrgang konstant (Schlack und Hölling 2007). Innerhalb der Auswertung ergab sich in Schleswig-Holstein ein ähnliches Bild. Von den 1.907 befragten Kindern und Jugendlichen war ca. jeder Zwanzigste Opfer von Gewalt, 13,7 % übten Gewalt aus, und Opfer/TäterInnen waren mit 7,3 % vertreten (Horch, Kalhl et al. 2007: 77).

Risikofaktoren

Die Gefahr, mit Gewalt in Berührung zu kommen, ist sehr vielschichtig und auf allen Ebenen des sozialökologischen Modells vorzufinden.

Der oftmals genannte Risikofaktor innerhalb der Kindergesundheit, die sozio-ökonomische Lage, scheint im Rahmen der erlebten Gewalt nur eine untergeordnete Rolle zu spielen (Whitney und Smith 1993; Borg 1999; Klewin, Tillmann et al. 2002; Rigby 2002; Eslea 2004; Olweus 2004; Veenstra, Lindenberg et al. 2005; Yang, Kim et al. 2006). Bei der Frage nach Gewalt ohne Einschränkung der Form oder des Ortes weist allein der KIGGS-Bericht einen Zusammenhang nach. Kinder/Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten treten demnach öfter als TäterInnen oder Opfer/TäterInnen in Erscheinung als andere Kinder/Jugendliche. Diese Korrelation besteht nicht für die Opfer von Gewalttaten (Schlack und Hölling 2007).

Das soziale Schulklima hingegen wird in einigen Studien als Risikofaktor für Gewalt/Bullying angeführt. Ist dies gering ausgeprägt, zeigt sich, dass Opfer weniger Beziehungen zu Klassenkameraden haben (Nansel, Overpeck et al. 2001) und ihnen die Anerkennung und soziale Unterstützung der MitschülerInnen fehlt, während sich TäterInnen weniger in den Schulalltag eingliedern können (Bandura 1999; Klewin, Tillmann et al. 2002; Lösel und Bliesner 2003: 1096). Eine erhöhte Beliebtheit in der Gruppe hat einen protektiven Einfluss darauf, ob jemand zu Opfer, TäterIn (Nansel, Overpeck et al. 2001) oder Opfer/TäterIn wird (Veenstra, Lindenberg et al. 2005). Neben dem Sozialklima in der Schule wird auch das LehrerInnenverhalten z. B. in Form von etikettierendem, restriktivem Verhalten der LehrerInnen und das negative Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen als Gewalt fördernd bezeichnet (Klewin, Tillmann et al. 2002: 1096). Dagegen sind die strukturellen Faktoren Schulgröße und Klassengröße unbedeutend für das Auftreten von Bullying (Whitney und Smith 1993; Wolke, Woods et al. 2001; Rigby 2002; Dake, Price et al. 2003; Olweus 2004).

Glew beschreibt in seinen Ergebnissen bei US-amerikanischen Kindern zwischen acht und 13 Jahren, dass ein Gefühl der Nichtzugehörigkeit zur Schule die Wahrscheinlichkeit, Opfer zu werden, um ein 4,1-Faches erhöht. Ein Bedrohungsgefühl innerhalb der Schule führt eher dazu, Bullying auszuüben, Bullying zu erfahren oder beides gleichzeitig zu erleben (OR: 5,0). Auch Opfer/TäterInnen fühlen sich nicht zur Schule gehörig (OR: 3,1) (Glew, Fan et al. 2005).

In Deutschland wirkt sich der strukturelle Risikofaktor „dreigliedriges Schulsystem“ in Zusammenhang mit einer Kumulation von sozial benachteiligten SchülerInnen negativ auf die Durchführung von physischer Gewalt aus. Sie ist prozentual höher in Hauptschulen als auf Gymnasien (Schlack und Hölling 2007; Klewin, Tillmann et al. 2002: 1096). Bei der Anzahl verbaler Gewaltformen gibt es kaum Schultypunterscheidungen (Melzer, Schubarth et al. 2004: 100ff.).

Eine hypothetische Verbindung zwischen der sozioökonomischen Lage und dem Schulklima und deren Auswirkung auf erlebte Gewalt stellt *Vester* 1997 aufgrund seiner Forschungsergebnisse auf. Kinder/Jugendliche, deren bisher sichere mittlere Lebensverhältnisse bedroht sind, fürchten sich vor Statusverlust. In der Schule erhalten sie die Anerkennung durch ihre individuellen Leistungen. Durch den Verlust des sozialen Status befürchten sie ebenfalls, dass ihre schulischen Leistungen nicht mehr ausreichend Anerkennung finden. Dadurch entwickeln diese Kinder/Jugendlichen eine Gewalt befürwortende Einstellung, was zu vermehrter Gewaltausübung anreizt, insbesondere innerhalb der Schule, um diesem Verlust vorzubeugen. Für Kinder in anderen Lebenssituationen hat die schulische Anerkennung nicht diese starke Bedeutung und sie befürchten daher auch nicht deren Verlust (Heitmeyer und Ulbrich-Herrmann 2004: 61).

Die familiären Lebensverhältnisse beeinflussen ebenfalls das Ausmaß erlebter Gewalt. In Skandinavien wurde nachgewiesen, das Kinder/Jugendliche mit einer mangelnden emotionalen Zuwendung der Eltern, einer mangelnden Grenzsetzung durch eine Bezugsperson bei aggressivem Verhalten und bei Ausübung körperlicher oder anderer machtbetonter Erziehungsmittel ein höheres Risiko haben, Bullying auszuüben (Klewin, Tillmann et al. 2002; Olweus 2004). In Deutschland wird ebenfalls darauf verwiesen, dass ein geringes Bildungsniveau im Elternhaus, ein rigider autoritärer Erziehungsstil, mangelnde Akzeptanz im Elterhaus, eine unsichere berufliche Situation des Vaters und Gewalterfahrungen in der Familie eher zu einer Täterschaft in Bezug auf Schulgewalt führen können (Klewin, Tillmann et al. 2002: 1095). Gleichaltrige oder die Peer Group haben einen Einfluss auf gewalttätige Handlungen des Einzelnen. Gleichgesinnte finden sich zusammen, um sich gegenseitig im Verhalten zu stützen bzw. zu einem Verhalten zu animieren, damit man in der Gruppe besteht und akzeptiert wird.

Das Auftreten von Bullying könnte neben den möglichen Risikofaktoren in Abhängigkeit zur Gewalteinstellung stehen. Diese wird einer der Untersuchungsstränge der empirischen Studie in Hamburg sein. Welche Ergebnisse zur Gewalteinstellung im Grundschulalter bereits vorliegen, ist im nachfolgenden Abschnitt thematisiert.

Gewalteinstellung

Gewalteinstellungen können sich in der Befürwortung von gewalttätigen Handlungen, der Ignoranz gegenüber beobachteten Gewaltsituationen oder als moralische Distanzierung äußern.

Eine gezielte gewalttätige Handlung oder eine angeblich notwendige gewalttätige Handlung befürworteten in Deutschland im Jahr 2007 13,9 % der Kinder/Jugendlichen, Jungen signifikant öfter als Mädchen. Bei detaillierter Betrachtung würden 7,7 % immer und 15,4 % gelegentlich bei einem Anlass Gewalt ausüben. Es existiert eine Korrelation zwischen der Akzeptanz von Gewalt und der sozioökonomischen Lage des Kindes/Jugendlichen, dem Migrationsstatus und dem

Schultypus (Schlack und Hölling 2007). Zu diesem Ergebnis kommt der bundesweite KIGGS-Bericht.

Melzer beschreibt bereits im Jahr 2004, dass Gewalt wie z. B. „jemanden absichtlich treten“ von 17 % der Kinder/Jugendlichen als unnormal empfunden wird, 45 % finden es ärgerlich, für 9 % besitzt ein solches Verhalten keinen Reiz, es selbst zu machen. Mädchen lehnen Gewalt eher ab. 60 % der Befragten geben an, Angst vor Gewalt zu haben (Melzer, Schubarth et al. 2004), und 45 % würden sich einmischen, um Gewalt zu beenden (Melzer, Schubarth et al. 2004: 127).

Unter dem Titel „LBS-Kinderbarometer 2000“ wurden 2.023 Kinder (50 % Mädchen und 50 % Jungen) im Alter von 9–14 Jahren zum Thema Gewaltanwendung in Deutschland befragt. In den Ergebnissen dieser Befragung zeigte sich, dass 30 % der Kinder es unter anderem in Betracht zogen, in einer für sie bedrohlich erscheinenden Situation selbst Gewalt anzuwenden. 21 % der Kinder würden Gewalt zur Selbstverteidigung benutzen, und 9 % würden niemals Gewalt anwenden. Dabei gab es keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Insgesamt akzeptierten 80 % aller Kinder dieser Altersklasse die Anwendung von Gewalt in einer Notsituation (Griebel und Beisenkamp 2001).

Internationale Ergebnisse zum Thema „Gewaltbefürwortung und/oder Ignoranz einer gewalttätigen beobachteten Situation“ kommen bereits Anfang der 90er-Jahre zu dem Ergebnis, dass Gewalt durchaus von SchülerInnen befürwortet wird. In den USA sprach sich 1994 in einer Untersuchung eine große Mehrheit der Jugendlichen dafür aus, dass das Opfer teilweise selbst dafür verantwortlich sei, diese Gewalterfahrung zu machen, und dass diese dafür sorge, dass es (das Opfer) persönlichkeitsgestärkt aus der Situation herausgehe. Trotzdem würden 43 % der Jugendlichen dem Opfer helfen, 33 % könnten helfen, tun es aber nicht, und 24 % halten sich komplett heraus (Banks 1997).

1993 erforschten *Whitney* und *Smith* in England, inwieweit Grundschulkinder in eine Bullying-Situation eingreifen würden. 54 % würden dem Opfer in irgendeiner Weise helfen, 27 % würden nichts tun, wüssten aber, das sie helfen sollten, und 19 % sagten, sie würden nichts tun, weil es sie nichts angehe. 65 % würden nie mitmachen, aber 16 % würden mitmachen, wenn jemand „gebullyt“ werde (Whitney und Smith 1993).

Eine griechische Untersuchung mit 1.312 Grundschulkindern sagt aus, dass 60 % der Befragten sich aus der Situation heraushalten oder ihr nicht beiwohnen würden, und 26 % würden sich keine Gedanken über ihr Verhalten während einer Bullying-Situation machen. 6 % geben an, TäterInnen einfach nur „cool“ zu finden (Dake, Price et al. 2003).

Auch in Italien und England wird von *Menesini* et al. im Jahr 1997 berichtet, dass Mädchen Gewalt weniger emotional befürworten als Jungen, in der realen Situation von beiden Geschlechtern allerdings in gleichem Maße eingegriffen wird (Menesini, Eslea et al. 1997).

Moralische Distanzierung als Erklärung für das Auftreten von Bullying wurde in verschiedenen Studien untersucht. Das theoretische Rahmenkonzept von *Bandura* (siehe Kapitel 2.2.2) diente dabei als Grundlage. In Kanada stellte sich heraus, dass moralische Distanzierungen zu 38 % das Ausüben von Bullying bei SchülerInnen erklären. Bei der Abfrage einzelner Dimensionen von „moral disengagement“ stimmten 64 % der Aussage zu, dass Bullying zum Leben dazugehörte. Zusätzlich fanden 52 % der Jugendlichen es in Ordnung, das jemand als „Lernlektion“ in eine Bullying-Situation gerät. Andersartigkeit (87 %), TäterInnenverhalten (79 %) und Wehrlosigkeit/Resignation (70 %) des Opfers wurden von den Jugendlichen als zusätzliche Gründe für Bullying angegeben. Fazit dieser Studie war, dass mit einer ansteigenden Anzahl von Bullying-Erfahrung der Grad der moralischen Distanzierung ebenfalls steigt (Hymel, Rocke-Henderson et al. 1999).

In Italien berichtet *Menisini* 2003 von höherer moralischer Distanzierung bei den TäterInnen im Gegensatz zu anderen Kindern (Menesini, Sanchez et al. 2003). Zusätzlich stellt sich heraus, dass TäterInnen wesentlich egozentrischer sind und die Verantwortung für ihr Handeln nicht erkennen. *Gini* hat im Jahr 2005 unter dem gleichen theoretischen Rahmen des „moral disengagement“ mit einer dafür entwickelten Skala Prädiktoren für die Ausübung von Bullying bei 204 Kindern im Alter von 8–11 Jahren gemessen. Nach der Aufteilung in sechs Rollen zeigten Täter, Gewaltverstärker und Gehilfen des Täters signifikant höhere „moral disengagement“-Werte als die Verteidiger der Opfer. TäterInnen zeigen ebenfalls einen höheren Level an moralischer Distanzierung als Außenstehende und Opfer (Gini 2006).

Gewaltbeobachtung an Deutschlands Schulen

Neben dem eigenen Erleben von Gewalt gibt es SchülerInnen, die Gewalt in Pausensituationen beobachten. Da es keine bundesweite Untersuchung zur Gewaltbeobachtung an Schulen gibt, werden Ergebnisse aus drei einzelnen Bundesländern vorgestellt.

In Sachsen beobachteten 56 % der SchülerInnen Gewalt in der Schule (Melzer, Schubarth et al. 2004: 100ff.) und in Schleswig-Holstein sagten 33 % der Jugendlichen, dass sie Gewalt in der Schule zumindest manchmal sehen würden.

Melzer und *Tillmann* führten 1995/96 einen Ost-West-Vergleich zwischen den sechsten, achten und zehnten Klassen zum Thema Gewaltbeobachtung durch. 3.147 SchülerInnen aus Sachsen und 3.540 SchülerInnen aus Hessen beteiligten sich an der Untersuchung. Drei Jahre vorher entwickelten Hanewinkel und Knaack eine ähnliche Studie in Schleswig- Holstein. Die Ergebnisse wurden eingeteilt in psychische Aggressionen, physische Gewalt, Erpressungen und SchülerInnengewalt gegen LehrerInnen.

Rückwirkend sahen 45,2 % der SchülerInnen in Hessen, 48,3 % der SchülerInnen in Sachsen und 31,2 % in Schleswig-Holstein mindestens mehrmals wöchentlich Verspottungen als Form der

psychischen Aggressionen von SchulkameradInnen im Schulalltag. Beschimpfungen beobachteten in Hessen 57,6 %, in Sachsen 55,9 % und in Schleswig-Hostein 35,7 %. Mehrmals wöchentlich sahen die Hälfte der Jugendlichen in Hessen und in Sachsen unanständige Zeichen/Gesten gegenüber MitschülerInnen (Schubarth, Darge et al. 2004: 104). In Schleswig-Holstein gaben 39,1 % der Jugendlichen an, dass sehr oft jemand ausgelacht werde, und 46 % beobachteten oft die Verwendung von beleidigenden Ausdrücken (Hanewinkel und Eichler 1999).

12 % (Hessen) bzw. 11,1 % (Sachsen) der SchülerInnen beobachteten mindestens mehrmals wöchentlich physische Gewalt zwischen zwei Jungen. Bei der Eingrenzung der körperlichen Auseinandersetzungen zwischen zwei Mädchen reduzieren sich die Angaben auf 2,9 % bzw. 1,7 %. Körperliche Auseinandersetzungen zwischen Jungen und Mädchen sahen 4,1 % bzw. 3,6 % der SchülerInnen. Zwischen zwei Schülergruppen nahmen 3,3 % der hessischen SchülerInnen und 2,2 % der sächsischen SchülerInnen körperliche Gewalthandlungen wahr (Schubarth, Darge et al. 2004: 106). Geldforderungen erlebten 3,4 % der SchülerInnen im Westen und 3 % der SchülerInnen im Osten Deutschlands mehrmals wöchentlich (Schubarth, Darge et al. 2004: 108).

Dass LehrerInnen von SchülerInnen mindestens mehrmals wöchentlich beleidigt werden, registrierten 15,5 % der hessischen SchülerInnen und 23,3 % der sächsischen SchülerInnen (Schubarth, Darge et al. 2004: 109). 52 % der norddeutschen SchülerInnen beobachteten verbale Aggressionen und Provokationen gegenüber Lehrkräften (Hanewinkel und Eichler 1999).

In den Grundschulen zeigte sich zum selben Zeitpunkt in Schleswig-Holstein ein etwas anderes Bild. Verbale und nonverbale Gewalt waren in diesem Alter durchaus bereits üblich. 36 % der SchülerInnen registrierten, dass mindestens einmal in der Woche gemeine Ausdrücke benutzt werden. 25 % der Kinder bemerkten die Verwendung von Schimpfwörtern, ausgelacht wurden 20 % der Kinder, und verspottet sowie mit gemeinen Gesten bedacht wurden 16,1 % der GrundschülerInnen (Hanewinkel und Eichler 1999).

Ausgeübt wird die Gewalt überwiegend in den großen Pausen und im Klassenzimmer bei Abwesenheit der LehrerInnen (Jäger, Fischer et al. 2007).

Bullying in Grundschulen: internationale und deutsche Ergebnisse

Europaweit wird immer wieder bestätigt, dass Bullying als ein Gewalttyp bereits im Grundschulalter vorliegt. Dabei sind die Prävalenzen für Opfer, TäterInnen und Opfer/Täterinnen zwischen den Ländern sehr unterschiedlich, abhängig von der Relevanz der Thematik und der Sensibilisierung dafür in dem jeweiligen Staat. Der kulturelle Hintergrund könnte ebenfalls die Differenzen der Verteilungen zwischen den Gruppen in einem Staat erklären. Nachfolgend werden die unterschiedlichen Studienergebnisse zusammengefasst.

Internationale Prävalenzen

Das Vorkommen von Bullying in Grundschulen wird seit 1990 in Europa untersucht. Ca. jedes 4. Grundschulkind in Großbritannien und Malta hat Bullying-Erfahrung (Whitney und Smith 1993). In Finnland, in den Niederlanden (Kumpulainen, Räsänen et al. 1998) betrifft es jedes 7. Kind. Jungen und Mädchen sind in gleicher Weise davon betroffen.

Die Ausübung von Bullying varrierte in den Untersuchungen der oben genannten Länder zwischen 5–17 %. Jungen waren signifikant häufiger als Täter in eine Bullying-Situation eingebunden als Mädchen.

Im Jahr 2004 vergleicht *Eslea* Studien aus sieben Ländern (China, Irland, Japan, Portugal, England, Italien, Spanien). Demzufolge lag die Anzahl von TäterInnen bei Bullying in „primary schools“ zwischen 2 % (China) und 16,9 % (Spanien). Die Opferzahlen bewegten sich zwischen 5,2 % (Irland) und 25,6 % (Italien). Zeitgleich Opfer und TäterIn zu sein, gaben 0,8 % in England und 9,5 % der Kinder in Italien an (Eslea 2004).

Etwa die Hälfte der Kinder berichtete keinem Erwachsenen über die erlebten Erfahrungen. Eltern erfahren es in der Regel eher als die LehrerInnen. Dies bestätigten die Ergebnisse aus den Niederlanden (Fekkes, Pijpers et al. 2005) und aus Großbritannien (Whitney und Smith 1993).

Die vorgestellten Studien basieren auf unterschiedlichen Fallzahlen. Detailliert weisen einige die unterschiedlichen Ausprägungen von Bullying auf.

Die Studie von *Whitney* und *Smith* in England aus dem Jahr 1993 (Whitney und Smith 1993) ist die wesentliche Grundlage der Bullying-Forschung an Grundschulen. An ihrer Befragung im städtischen Raum nahmen 2.623 Kinder im Alter von 8–11 Jahren teil. Sie definierten Bullying als eine Handlung, die manchmal, einmal in der Woche oder mehrere Male in der Woche gemessen über einen Schulzeitraum stattfindet. Demnach hatten 30 % (11 % der Gesamtgruppe) der 8–9-jährigen Kinder, 28 % (10 %) der 9–10-jährigen SchülerInnen, 30 % (9 %) der 9–11-jährigen und 18 % (5 %) der 10–11 Jahre alten SchülerInnen mindestens manchmal diese Erfahrungen gemacht, 10 % davon mindestens einmal in der Woche. Von den 1.440 Opfern erzählten 50 % von dem Gebrauch von Schimpfwörtern, 26 % haben Gerüchte ertragen, 18 % wurden von den anderen ausgeschlossen und 6 % erlebten physische Gewalt. Das Bullying fand meistens auf dem Schulhof statt (76 %) und zu 30 % in der Klasse. (Whitney und Smith 1993).

Williams bestätigte diese Ergebnisse mit einer englischen Studie im gleichen Zeitraum bei 2.962 Kinder im Alter von 7–10 Jahren. 29,6 % der Kinder hörten demnach oft Schimpfwörter, 36,2 % wurden körperlich verletzt. Regelmäßig bedroht wurden 7,9 % der Kinder und 3,5 % waren isoliert (Williams, Chambers et al. 1996).

Kumpulainen in Finnland (Kumpulainen, Räsänen et al. 1998), *Borg* auf Malta (Borg 1999) und *Yang* (Yang, Kim et al. 2006) in Südkorea befragten ebenfalls Grundschulkinder zwischen neun und elf Jahren. Konkret erlebten die SchülerInnen auf Malta in 47,8 % der Fälle die Verwendung von Schimpfwörtern, geschlagen wurden 48,3 %, in die Isolation gedrängt wurden 35,9 %, bestohlen wurden 22,7 % der Kinder, Drohungen erlebten 25,7 % und Lügengeschichten wurden zu 56,3 % über eine Person erzählt. Jungen wurden hier mehr beschimpft, geschlagen, bedroht und bestohlen, während Mädchen mehr belogen oder ausgeschlossen wurden.

Fekkes (Fekkes, Pijpers et al. 2005) führte im Jahr 1999 eine umfangreiche Studie mit 2.761 Kindern im Alter von 9–11 Jahren in den Niederlanden durch. Die Kinder berichteten zu 30,9 % (mindestens wöchentlich 8,9 %) über Schimpfwörter im letzten Monat, 24,8 % (5,6 %) mussten Gerüchte über sich ergehen lassen, 17,2 % (3,9 %) wurden ignoriert. Körperliche Gewalt in Form von Schlagen erlebten 14,7 % (2,9 %) der Kinder. Mädchen erlebten häufiger die indirekten Formen, Jungen die direkten Formen des Bullying (Fekkes, Pijpers et al. 2005).

Die übergreifende Analyse von Eslea (Eslea 2004) stellt neben den Prävalenzen fest, dass die Folgen von Bullying – unter anderem die Angst vor Schulpausen, die geringe Anzahl von FreundInnen, Einsamkeit und der Verlust von Anerkennung – genauer betrachtet, Mädchen mehr treffen als Jungen. In fünf Ländern haben Opfer nur einen sehr kleinen FreundInnenkreis. Diese Ergebnisse treten aber nicht konstant in allen Ländern auf. Übereinstimmend ist, dass die Kinder, die sich während der Pausen allein fühlen, eher Opfer oder Opfer/TäterInnen sind.

Deutsche Grundschulergebnisse

Es gibt nur wenige Untersuchungen zu Bullying an deutschen Grundschulen. 1995 führten *Hanewinkel* und *Knaack* in Schleswig-Holstein eine Befragung durch, bei der als Ergebnis verbale Aggressionsformen wie Spotten oder Auslachen in Grundschulen vorkommen, aber nur halb so oft wie an den Hauptschulen. *Krappmann* fand 1995 in einer qualitativen Erhebung in Berlin heraus, dass 36 % der Grundschulkinder das häufige Einsetzen von Schimpfwörtern beobachten und verbale Gehässigkeiten in der Grundschule weit verbreitet waren (Hanewinkel und Eichler 1999; Melzer, Schubarth et al. 2004: 90).

Wolke befragte im Jahr 2000 1.639 Kinder in England im Alter von 6–9 Jahren und 1.538 Kinder in Deutschland im Alter von acht Jahren mittels eines persönlichen Interviews. In England identifizierten 4,3 % der Kinder sich als Täter, 10,2 % als TäterIn/Opfer, und 39,8 % sahen sich als Opfer von direktem und in einem ähnlichen Umfang von indirektem Bullying (Wolke, Woods et al. 2000; Wolke, Woods et al. 2001). In Deutschland dagegen sagten 8 % der 8-jährigen Schulkinder, dass sie Bullying erlebten. 91,6 % von ihnen hörten Schimpfwörter, 84,2 % wurden geschlagen, 63,7 % waren Gerüchten ausgesetzt, 54,9 % wurden bestohlen, gemeine Tricks erlebten 41,6 % und bedroht fühlten sich 38,1 %. Jungen und Mädchen machten in gleicher Anzahl diese

Erfahrungen. Auf die Frage, wer von den Vorfällen informiert werde, gaben 24,4 % an, sie würden es nie den Lehrenden erzählen und 34 % gaben an, es nur manchmal zu berichten. 13,5 % der Kinder würden es nie den Eltern erzählen, Jungen (18,6 %) signifikant weniger als Mädchen (6,9 %) (Wolke, Woods et al. 2001). *Schäfer* (Schäfer und Albrecht 2004) berichtet aus einer Untersuchung der Dritt- und Viertklässler von 16 % Opfern. Der Bundesverband der Unfallkassen wertete die gemeldeten Raufunfälle zwischen 1999 und 2003 aus. Auf 1.000 Grundschulkinder wurden in dem Zeitraum vier Raufunfälle gemeldet (Bundesverband der Unfallkassen 2005) als Hinweis auf den Gebrauch von körperlicher Gewalt.

Die jüngsten Daten einer nicht repräsentativen Online-Untersuchung aus dem Jahr 2007 wurden veröffentlicht von *Jäger* et.al. (Jäger, Fischer et al. 2007). Angesprochen wurden Schulkinder/Jugendliche aller Altersstufen. Insgesamt gaben 54 % von 1.997 Kindern/Jugendlichen an, Bullying-Erfahrungen zu haben. Von allen beteiligten GrundschülerInnen (n: 220) gaben 62 % diese Antwort. Dabei kam es besonders häufig zu Beschimpfungen, Beleidigungen oder Ärgereien, Ausgrenzungen, Angeschrieen- oder Herumkommandiert-werden, Gerüchte-Verbreiten, Ausgrenzungen, Einschüchterungen oder Bedrohungen, Schlägen oder Tritten (Reihenfolge in der Bedeutsamkeit) (Jäger, Fischer et al. 2007).

Einen Überblick über vorhandene internationale wie deutsche Prävalenzen gibt die nachfolgende Tabelle (Tabelle 4: Prävalenzen von erlebtem Bullying in Grundschulen). Die Opferzahlen variieren zwischen 5 % und 49 %, eine sehr heterogene Verteilung liegt auch bei der Anzahl der TäterInnen vor. Die weite Spannbreite der Ergebnisse ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Stichproben unterschiedlich groß sind. Es liegt auch keine einheitliche Definition vor, ab welchem Zeitraum Bullying vorliegt.

Tabelle 4: Prävalenzen von erlebtem Bullying in Grundschulen

Jahr	*ForscherIn*	*Land*	*Umfang der Stich-probe*	*Alter in Jahren*	*Prozent Bullying Opfer*	*Prozent Bullying TäterIn*	*Anmerkungen*
1992/ 1993	Smith, Madsen et al. 1999; Olweus 2004	Schweden	17.000	9–11	Ca. 13		N: alle Kinder zwischen 8 und 18 Jahren
1992/ 1993	Williams, Chambers et al. 1996	Großbritannien	2.962	7–10	22,4		
1992/ 1993	Smith, Madsen et al. 1999; Olweus 2004	Norwegen	83.000	8–11	ca. 14	7,2	N: alle Kinder zwischen 8 und 18 Jahren
1993	Whitney und Smith 1993	Großbritannien	2.623	8–11	27	12	Angaben: manchmal und öfter
1996	Pereira (Eslea 2004)	Portugal	2.846 (6180)	Grundschule (inklusive Sekundar-stufe)	14,9 (inklusive Sekundar-stufe)	10,5 (inklusive Sekundar-stufe)	Opfer/TäterIn: 6,7 % (inklusive Sekundarstufe)
1997	O’Moore (Smith, Madsen et al. 1999)	Irland	7.315	8–11 (inklusive Sekundar-stufe)	11	1,4	28 % der 8jährigen sind manchmal Opfer
1997	Menesini, Eslea et al. 1997	Italien	542	Grundschule	28,8	8,3	Opfer/TäterIn: 12,7 %

Jahr	*ForscherIn*	*Land*	*Umfang der Stich-probe*	*Alter in Jahren*	*Prozent Bullying Opfer*	*Prozent Bullying TäterIn*	*Anmerkungen*
1997	Menesini, Eslea et al. 1997	Großbritannien	2.592	Grundschule	21,8	5,7	Opfer/TäterIn: 4,5 %
1998	Rigby 1998	Australien	Ca. 30.000	8–10	33,5		N: alle Kinder zwischen 8 und 18 Jahren
1999	Fekkes, Pijpers et al. 2005	Niederlande	2.761	9–11	16,2	5	
1999	Eslea 2004	Japan	2.646 (6.906)	Grundschule (inklusive Sekundar-stufe)	7,9	11,4	Opfer/TäterIn: 6,0 % (inklusive Sekundarstufe)
1999	Ortega (Eslea 2004)	Spanien	92 (860)	Grundschule (inklusive Sekundar-stufe)	12,8	16,9	Opfer/TäterIn 19,6 % (inklusive Sekundarstufe)
1999	Borg 1999	Malta	2.235	9–11	37,9	34,7	
1999	Fonzi (Scheithauer, Hayer et al. 2003: 41)	Italien	4.691	Grundschule	17,5	10,8	mindestens einmal in der Woche
2000	O’Moore (Dake, Price et al. 2003)	Irland (landesweit)	7.290	Grundschule	49,8	49,7	
2000	Kumpulainen, Räsänen et al. 1998	Finnland	1.316	8	11,0	8,5	Opfer/TäterIn: 6,8 %
2000	Wakefield, Zhang (Eslea 2004)	China	2.064 (4.336)	Grundschule (inklusive Sekundar-stufe)	13,3	2,0	Opfer/TäterIn: 1,5 % (inklusive Sekundarstufe)
2000	Smith (Eslea 2004)	Großbritannien	946	Grundschule (inklusive Sekundar-stufe)	11,5	2,2	Opfer/TäterIn: 0,8 % (inklusive Sekundarstufe)
2000	Wolke, Woods et al. 2001	Großbritannien	1.639	6–9	39,8	4,3	Opfer/TäterIn: 10,2 %
2000	Wolke, Woods et al. 2001	Deutschland	1.479	Zweite Grundschul-klasse	16	8.9	Opfer/TäterIn: 13 %
2001	Pellegrini (Dake, Price et al. 2003)	USA		Grundschule	19	14	
2004	Yang, Kim et al. 2006	Südkorea	1.344	Vierte Klasse	5,3	12	Opfer/TäterIn: 7,2 %
2006	Gini 2007	Italien	565	Grundschule	11	7,1	Opfer/TäterIn: 10,4 %
2007	Jäger, Fischer et al. 2007	Deutschland	220	Grundschule	62		Nicht repräsentativ

2.3.1 Gesundheitliche Auswirkungen von Gewalt/Bullying

Das Erleben von Bullying kann nachweislich negative gesundheitliche Konsequenzen nach sich ziehen. Dies äußert sich in körperlichen Beschwerden oder auch in psychischen Auffälligkeiten. Alle Gruppenbeteiligten und deren Umfeld können davon betroffen sein. Im Folgenden werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse für Jugendliche und Kinder vorgestellt.

Gesundheitliche Auswirkung von Gewalt/Bullying bei Jugendlichen

Verschiedene internationale Studien haben herausgestellt, dass Bullying mit unterschiedlichen Folgen für Opfer und TäterInnen assoziiert ist, u.a. wird die soziale, emotionale und physische Gesundheit eingeschränkt. Studien aus Australien und Skandinavien belegen, dass diese gesundheitlichen Limitierungen weitreichende Konsequenzen für die Jungerwachsenenzeit wie auch für das Erwachsenenalter haben (Nansel, Craig et al. 2004).

Die Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit sind mannigfaltig: körperliche Verletzungen, Verhaltens- und/oder Beziehungsstörungen, psychosomatische Erkrankungen, Depressionen und Suizidgefährdung sind nur einige Beispiele (Salmon, James et al. 1998; Schlack und Hölling 2007).

Besondere Aufmerksamkeit erfahren die gesundheitlichen Auswirkungen der erlebten Gewalt bei den Opfern/TäterInnen. Opfer/TäterInnen haben neben den Opfern die größten gesundheitlichen Probleme bezüglich der psychosomatischen und mentalen Gesundheit im Gegensatz zu den TäterInnen und Unbeteiligten (Kaltiala-Heino, Rimpela et al. 1999; Hurrelmann, Klocke et al. 2003; Melzer, Schubarth et al. 2004: 120; Melzer, Schubarth et al. 2004: 79; Bilz und Hähnel 2006: 83). Reagierende TäterInnen (also Opfer/TäterInnen) haben mehr Depressionen und Selbstmordgedanken als diejenigen, die keine Gewalt ausüben. Dies gilt nicht für reine TäterInnen (van der Wal 2005).

Allerdings haben TäterInnen eine höhere Wahrscheinlichkeit, Suizidgedanken zu entwickeln, als alle anderen Beteiligten im Bullying-Prozess (Kaltiala-Heino, Rimpela et al. 1999). *Rigby* bestätigt für Jungen im Vergleich zu Unbeteiligten diese Ergebnisse, jedoch nicht für Mädchen. Signifikante negative Gesundheitsveränderungen aufgrund von Bullying erfahren Jungen als Täter zu 13,6 % und Mädchen als Täterinnen zu 17,1 % (Rigby 1998).

Bei Opfern in Australien haben 32,7 % der Jungen und 54,5 % Mädchen gesundheitliche Einschränkungen (Rigby 1998). Die *HBSC-Studie* von 1997/98 mit ihren Ergebnissen aus 28 Ländern bestätigte, dass Jungen bei gelegentlichen Gewalterfahrungen ein 2,68-mal höheres wahrscheinlicheres Risiko haben, psychologische Probleme zu entwickeln als Mädchen. Wenn die Gewalterfahrung wöchentlich stattfinden, steigt das Risiko auf das 5,81-Fache an. Weitere gesundheitliche Probleme sind körperliche Symptome wie Kopfschmerzen und Magenschmerzen. Dies gilt auch nach der Adjustierung für Herkunftsland und Familieneinfluss (Nansel, Craig et al.

2004; Due, Holstein et al. 2005). Die insgesamt zwölf abgefragten gesundheitlichen Einschränkungen treten wahrscheinlich bei Opfern häufiger auf als bei Jugendlichen, die keine Bullying-Erfahrungen haben. Allgemein haben 23 % der Jungen und 32 % der Mädchen fünf gesundheitliche Einschränkungen pro Woche. Betroffene männliche Jugendliche haben zeitgleich eine 1,94-fach höhere Wahrscheinlichkeit, Opfer von Bullying zu sein. Das bedingte Risiko steigert sich auf das 3,99-Fache, wenn Jungen öfter Opfer von Bullying sind und mindestens fünf gesundheitliche Einschränkungen haben. Bei Mädchen verdoppelt bzw. verdreifacht sich die Wahrscheinlichkeit unter diesen Bedingungen (Due, Holstein et al. 2005).

Gesundheit und Bullying im Grundschulalter

Bullying im Grundschulalter ist ebenfalls assoziiert mit psychischen und physischen Gesundheitsproblemen. Diese wissenschaftlich nachgewiesene Aussage konnte bisher aber in den wenigstens Studien kausal in eine Richtung nachgewiesen werden: Beeinflusst die Gewalterfahrung die Gesundheit, oder haben kranke Kinder ein höheres Risiko Gewalt zu erleben? Die überwiegende Anzahl der Studien sind Querschnittstudien. Längsschnittstudien werden bisher sehr selten in dieser Altersstufe durchgeführt.

Für die Opfer, TäterInnen und Opfer/TäterInnen gibt es bruchstückhafte Einzeluntersuchungen, die den Fokus auf bestimmte Erkrankungssymptome und psychische Erkrankungen legen.

Kinder, die gebullyt wurden, haben

- körperliche Symptome wie Schlafprobleme, Kopfschmerzen, Magenschmerzen, Bettnässen (Williams, Chambers et al. 1996; Salmon, James et al. 1998; Forero, McLellan et al. 1999; Gini 2007) und
- psychische Symptome wie Depressionen (Williams, Chambers et al. 1996; Salmon, James et al. 1998; Forero, McLellan et al. 1999), psychosomatische Erkrankungen, suizidale Gedanken und Ängste (Kaltiala-Heino, Rimpela et al. 1999; Yang, Kim et al. 2006).

Körperliche Probleme hatten im Jahr 2001 in Großbritannien mit einer 62 % höheren Wahrscheinlichkeit Opfer/TäterInnen und mit einer 34 % höheren Wahrscheinlichkeit Opfer gegenüber Kindern ohne Gewalterfahrungen (Wolke, Woods et al. 2001). Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Rollen und Kindern ohne Gewalterfahrungen gibt es auch im Bereich der psychosomatischen Gesundheitsprobleme. Bei Opfer/TäterInnen kommen sie 50 % öfter vor, bei Opfern 39 % öfter im Gegensatz zu Kindern ohne diese Gewalterfahrungen (Wolke, Woods et al. 2001). Opfer haben ein 3,6-fach erhöhtes wahrscheinliches Risiko Schlafprobleme zu entwickeln, ein 1,7-fach erhöhtes bedingtes Risiko Bettnässer zu werden und ein 3,5-fach bedingtes erhöhtes Risiko sich traurig zu fühlen. Das Risiko für die Entwicklung von Kopfschmerzen ist 2,5-mal so groß wie bei Kindern ohne die Gewalterfahrung. Dabei steigen die Wahrscheinlichkeiten für die genannten Symptome an, je öfter Bullying erfahren wird (Williams,

Chambers et al. 1996). *Kumpulainen* aus Finnland weist in ihren Studienergebnissen ebenfalls darauf hin, dass Kinder mit Bullying-Hintergrund Verhaltensprobleme und psychosomatische Auffälligkeiten offenbaren (Kumpulainen, Räsänen et al. 1998). Besonders bei indirekten Bullying-Verhältnissen sind bei Opfer/TäterInnen und Opfern Verhaltensproblematiken sichtbar.

Diese Tendenzen kann *Gini* (Gini 2007) aus Italien zum Teil bestätigen. Im Jahr 2006 ergibt sich in ihrer Studie eine 1,68-fach höhere Belastung der Opfer mit emotionalen Problemen und eine 4,4-fach erhöhte Chance, dass Probleme mit der Peer Group existieren. Opfer/TäterInnen dagegen haben in dieser Untersuchung keine nachweisbar größeren emotionalen Probleme als andere Kinder und eine 1,37-fach erhöhte Möglichkeit, Unterstützung in einer Gruppe zu erhalten. Im Bereich psychosomatischer Beschwerden haben Opfer erhöhte Schlafprobleme, andauernde Müdigkeit, Anspannung und Schwindel. Die Opfer/TäterInnen haben etwas niedrigere Risiken bei den gleichen Prädiktoren (Gini 2007).

Indirektes Bullying äußert sich bei Jungen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von OR 3,4, wenn sie Opfer/Täter waren, bzw. mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von OR 1,14, wenn sie Opfer waren, in Depressionen. Gleichzeitig haben diese Kinder ein doppelt so hohes (in der Rolle Opfer/Täter) bzw. 5,5-fach (Rolle des Opfers) erhöhtes wahrscheinliches Risiko für Selbstmordgedanken. Mädchen in der Rolle des Opfers/Täterin haben eine 3,52-fach bzw. 8,9-fach (Opfer) erhöhte Wahrscheinlichkeit, Depressionen zu entwickeln, und eine 1,78-fach bzw. 3,62-fach erhöhte Wahrscheinlichkeit Selbstmordgedanken zu äußern (Wolke, Woods et al. 2000).

Van der Wal bestätigt in seiner ausführlichen Analyse die psychischen Auswirkungen bei 9–13-Jährigen mit Bullying-Erfahrung. Er unterscheidet ebenfalls zwischen direktem und indirektem Bullying. Kinder, die manchmal oder oft direktes Bullying erfahren, haben gleichzeitig ein erhöhtes wahrscheinliches Risiko, Depressionen und suizidale Gedanken zu entwickeln (Jungen OR 2,13; Mädchen OR 2,99). Allerdings bleibt dieser Effekt in der multivariaten Analyse nur bei Mädchen bestehen. Auch beim indirekten Bullying lassen sich diese Effekte nachweisen. Dabei bleiben sie auch innerhalb multivariabler Analysen für beide Geschlechter signifikant. *Rigby* in Australien betont, dass sich unter den Opfern 12,2 % der Jungen zwischen acht und zwölf Jahren unglücklich fühlen (3,9 % der Nichtopfer) und 9,2 % der Mädchen (1 % der Nichtopfer). Von Sorgen stark belastet sind Kinder im Grundschulalter, wenn sie bereits Opfer von Bullying-Übergriffen waren. Dabei betrifft dies mehr Mädchen als Jungen (Yang, Kim et al. 2006).

Eine Meta-Analyse von *Hawker und Boulton* aus dem Jahr 2000 bestätigte die Ergebnisse für die psychischen Auswirkungen von Bullying auf die Opfer. Depressionen, Selbstwertgefühl, Einsamkeit und Besorgnis haben die größten Effektstärken innerhalb von analytischen Verfahren für die Berechnung gesundheitlicher Auswirkungen (Hawker und Boulton 2000).

Aktives TäterInnenverhalten ist assoziiert mit höheren Ausprägungen von Depressionen und Verhaltensschwierigkeiten (Rigby 1998; Kumpulainen und Räsänen 2000; van der Wal, de Witt et al. 2003). 1998 kommt *Craig* zu dem Ergebnis, dass männliche Täter mehr von physischen Aggressionen berichten als die Nichttäter. Dies gilt für alle Altersgruppen. Männliche Opfer/Täter erwähnen mehr physische und verbale Aggressionen in jüngeren Jahren als die älteren. Bei Mädchen gibt es hier keine Unterschiede (Craig 1998). *Gini* kann ebenfalls festhalten, das TäterInnen kaum von psychischen Problemen berichten (Gini 2007). Allerdings gibt es den Hinweis, dass diese Kinder von Hyperaktivität belastet sind, jedoch ohne Unterschied zu den Opfern und den Opfern/TäterInnen. Als psychosomatische Probleme haben TäterInnen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für Schlafprobleme (OR 2,12) und Angespanntheit (OR 3,11).

Da überwiegend Forschungsergebnisse von Querschnittstudien veröffentlicht sind, kann nicht nachgewiesen werden, ob Kinder mit Bullying-Erfahrung eher psychische und physische Gesundheitsprobleme entwickeln oder ob Kinder, die psychische und physische Gesundheitsprobleme haben, eher Bullying-Erfahrungen sammeln. In einer der wenigen Längsschnittstudien stellt *Fekkes* Kausalbeziehungen zwischen Gesundheitsproblemen und Bullying her. Die Analyse von zwei Erhebungszeitpunkten ergab, dass Kinder mit Bullying-Erfahrung innerhalb von einem Schuljahr ein erhöhtes wahrscheinliches Risiko für psychische wie physische Gesundheitsprobleme entwickeln:

- Depressionen OR: 4,18
- Sorgen, Ängste entwickeln OR: 3,01
- Bettnässen OR: 4.71
- Bauchschmerzen OR: 2,37
- Angespanntheit OR: 3.04

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind gering. Im umgekehrten Fall hatten Kinder, die zu Beginn des Schuljahres depressiv (a) wirkten oder Ängste bekundeten (b) bzw. wenig Appetit (c) aufwiesen, ein erhöhtes Risiko Bullying-Erfahrungen zu sammeln (a: OR: 3,41, b: 1,96, c: 2,11). Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen liegen nicht vor. Schlafprobleme können bei Jungen zu Bullying-Erfahrungen führen, aber nicht bei Mädchen (Fekkes, Pijpers et al. 2006).

In Südkorea konnte nachgewiesen werden, dass Kinder mit depressiven Symptomen zu 75 % andere Kinder in Form von Bullying angriffen. Dagegen wurden nur 24 % der Kinder, bei den depressive Symptome bekannt waren, zu Opfern von Bullying (Yang, Kim et al. 2006).

Basierend auf den oben dargestellten Studien, gibt die nachfolgende Tabelle (siehe Tabelle 5) einen Überblick darüber, welche bekannten Gesundheitsprobleme für welche Person im Bullying-Prozess im Grundschulalter auftreten könnten.

Tabelle 5: Gesundheitsprobleme im Grundschulalter bei erlebtem Bullying

Mögliches derzeit bekanntes Gesundheitsproblem	*Opfer*	*TäterIn*	*Opfer/TäterIn*
Depressionen	X	X	X
Sorgen/Ängste	X		
Selbstmordgedanken	X		X
Einsamkeit	X		
niedriges Selbstwertgefühl	X		
Verhaltensschwierigkeiten	X	X	X
körperliche Symptome	X		X
Bettnässen	X		
Bauchschmerzen	(X)		
Kopfschmerzen	(X)		
Schlafprobleme	X	X	X
psychosomatische Probleme	X		X
Angespanntheit	X	X	X
Schwindel	X		X
Müdigkeit	X		X
mangelnde Unterstützung durch FreundInnen	X		X

Quelle: eigene Zusammenstellung

2.3.2 Gewaltprävention in Grundschulen – Beschreibung der wichtigsten Programme

Dan Olweus hat 1995 (Olweus 1995) den Grundsatz geprägt, dass Gewalt an der Schule keinen Platz hat, und dass die Schule ein sicherer Ort für alle sein sollte, an dem ohne Angst und Furcht gelebt und gelernt werden kann. Gewaltprävention in Schulen nimmt damit einen zentralen Platz im Schulalltag ein. Mit der Vorstellung von wissenschaftlichen Ergebnissen zur Gewaltprävention und ausgewählten Interventionsprogrammen für den Grundschulbereich wird die theoretische Bearbeitung des Themas „Gewalt/Bullying im Kontext Schule“ abgeschlossen.

Viele Disziplinen haben bereits entscheidende Beiträge zur Analyse und Intervention im Problembereich Gewalt in Deutschland geleistet: Traditionell beschäftigte sich die Soziale Arbeit (Sozialarbeit/Sozialpädagogik), die Soziologie (Bereich abweichendes Verhalten), die Psychologie (individuelle Ursachen der Gewaltentstehung) und die Pädagogik (erzieherische Maßnahmen) mit dem Thema Gewalt.

Innerhalb all dieser Disziplinen wurde Gewalt in den 70er-/80er-Jahren oftmals reduziert auf die körperliche Gewalt. Seit dem Jahr 1990 wird vermehrt auch psychische oder verbale Gewalt, selten allerdings unter Bullying-Gesichtspunkten, in Forschungsergebnisse mit aufgenommen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um deskriptive Daten und die Identifikation von

Risikofaktoren. Räumlich waren diese Studien auf bestimmte Städte oder ein Bundesland begrenzt (Klewin, Tillmann et al. 2002). Es stellte sich heraus, dass Gewalt in Form von schwerer Körperverletzung, Erpressungen, Bandenschlägereien selten im Setting Schule vorkommt. Dies ist eher in anderen Lebensumfeldern der Jugendlichen/Erwachsenen anzutreffen. Allerdings waren verbale Attacken im Schulalltag weit verbreitet (Melzer, Schubarth et al. 2004).

Da Gewalt ein komplexes Problem mit vielen Interaktionsformen innerhalb des sozioökologischen Modells ist, wird durch die bestehende Forschung immer eindeutiger, dass populationsbezogene Präventionsprogramme gegen Gewalt sich nicht auf ein spezielles Problem und bestimmte Bereiche fokussieren können. Angewandte Gewaltpräventionsprogramme sollten darauf überprüft werden, ob sie nicht ihr Ziel verfehlen und in einigen Fällen sogar gegenläufige Effekte erzielen (Doll, Bonzo et al. 2007: 28). Der Evaluation von Gewaltpräventionsprogrammen wird deswegen eine hohe Bedeutung zugemessen (Gugel und Mijic 2006: 205).

Gottfredson und *Bauer* (Gottfredson und Bauer 2007) analysierten Publikationen von verschiedensten Präventionsprogrammen. Sie unterteilten die vorhandenen Programme in „Programme auf Ebene der Schulen“ und in „individuell ausgerichtete Programme“.

Die *Schulebene* wird unterteilt in Programme, die Normen und Verhaltensänderungen erzielen möchten, und in Programme, die schulische und disziplinäre Managementinterventionen beinhalten. Beispielhaft für den Grundschulbereich wird für die Interventionen der *Norm- und Verhaltensänderung* das „Anti-Bullying-Programm“ von *Dan Olweus* genannt (nähere Ausführung siehe im weiteren Verlauf des Kapitels). Eine methodische Evaluation zeigte positive Effekte der Umsetzung (Gottfredson und Bauer 2007: 165).

Der überwiegende Anteil der Präventionsprogramme beinhaltet derzeit jedoch Interventionen auf der *individuellen Ebene. Instruierende Programme*, oftmals eingesetzt in Schulen, zielen auf die faktische Information, Bewusstseinserweiterung und Sensibilisierung der SchülerInnen für bestehende Situationen, die Anwendung der möglichen gesellschaftlichen Mitentscheidung und die Steigerung von moralischen Ansichten. Die effektivsten Ergebnisse erreichen dabei Interventionen, die den Gebrauch von kognitiven Verhaltensmethoden in Verbindung mit sozialer Kompetenzverbesserung anwenden (Gottfredson und Bauer 2007: 168). Für den Grundschul- und Kleinkinderbereich eignet sich beispielhaft das „Interpersonal Problem-Solving Skills“- Programm (ICPS) von *Shure* und *Spivak (1982)* (Gottfredson und Bauer 2007: 168). Auch die ausgearbeitete Interventionsstrategie von *Coie (1997)* „FAST TRACK“ ist anwendbar im Grundschulalter. Dieses Programm beinhaltet fünf Interventionsstrategien zur Steigerung von persönlichen, familiären und schulischen Kompetenzen. Dies schützt vor negativen sozialen oder vor vollständigen Verlust von Beziehungen, was wiederum Kriminalität im späteren Leben verhindert. An diesem Programm sind die betroffenen Familien, LehrerInnen und Kinder beteiligt. In der Evaluation gab es positive Effekte bei der Steigerung der sozial-kognitiven Fähigkeiten, sowie eine Verringerung von

Problemen und aggressivem Verhalten (Lehmkuhl, Lehmkuhl et al. 2002; Gottfredson und Bauer 2007: 169).

In den Individualprogrammen liegt der Schwerpunkt auf *Verhaltens- und kognitiven Verhaltensstrategien* mit dem Fokus auf modifizierten Verhaltensänderungen und dem Erlernen von „thinking skills“ (Gottfredson und Bauer 2007: 170). Hier sollen konkret andere Verhaltensmuster erlernt werden. Als Anwendungsbeispiel sei die Intervention „Good Behaviour Game“ von *Dolan* (1993) genannt. In kleinen Gruppen der Schulklasse werden Verhaltensstandards erarbeitet. Die Evaluationen der einzelnen Studiendurchgänge ist uneinheitlich, insgesamt ergibt sich allerdings ein positiver Effekt der Aggressionsreduzierung und des positiv erwünschten Verhaltens (Gottfredson und Bauer 2007: 170).

Beratung, Soziale Arbeit und andere therapeutische Interventionen auf individueller Ebene können in der Schule angewandt werden, zeigen hier aber einen geringen Effekt auf die Linderung von schwierigen Verhaltensmustern. Außerhalb von institutionellen Einrichtungen ist ein Erfolg nachweisbar. Doch auch die Verwendung des Begriffs Beratung ist vielfältig und eine vergleichende Evaluation daher schwierig (Gottfredson und Bauer 2007: 171).

Mentoring, Tutoring und Arbeitsstudien als 1:1-Betreuungen bei auffälligem Verhalten sind oftmals Interventionen, bei denen nicht-professionelle ältere Berater zum Einsatz kommen. Diese Intervention sind nicht unbedingt auf das individuelle Verhaltensproblem ausgerichtet, sondern bearbeiten die vorliegende Symptomatik. *Gottfredson et al.* fanden heraus, dass sich nur in einem von vier schulbasierten Mentorenprogrammen im Grundschulbereich positive Verhaltensänderungen nachweisen ließen (Gottfredson und Bauer 2007: 171).

Einen Überblick über schulbasierte Sekundärpräventionsprogramme unter evidenzbasierten Kriterien bieten *Mytton, Diguiseppe, Gough, Taylor und Logan* (Mytton, DiGuiseppe et al. 2007). Sie kommen u.a. zu dem Ergebnis, dass solche Interventionen, die auf Beziehungsfähigkeit und soziale Kompetenzen ausgerichtet sind, effektiver arbeiten als Interventionen, die auf den Ausbau von Fähigkeiten, innerhalb einer bedrohlichen Situation nicht zu reagieren, zielen. Diese Interventionen können in allen Altersstufen erfolgreich eingesetzt werden.

Auf dieser Grundlage kommen Gewaltpräventionsprogramme in Schulen auf vielfältige Art und Weise zum Einsatz. Die Effektivität eines Programms kann unter idealen Vorraussetzungen oder unter der Leitung des Programmentwicklers bedeutend sein. In der generellen Umsetzung ohne diese Vorraussetzungen ist der erwartete Erfolg nicht immer gegeben. Insgesamt ist bei dem großen Angebot der Interventionsprogramme nur von wenigen eine methodisch korrekte Evaluation bekannt und eine Vergleichbarkeit kaum gegeben, da unterschiedliche Definitionen zugrunde gelegt wurden. Die derzeitigen wissenschaftlichen Empfehlungen gehen davon aus, dass die Durchführung einer einzelnen isolierten Intervention nur geringe Wirkung erzielen kann

(Gugel und Mijic 2006: 192ff.). Eine Vernetzung im Sinne des sozialökologischen Modells nach außen steigert die Chance auf die gewünschte Reduktion von Aggressionen, Gewalt, Bullying und anderen problematischen Verhaltensweisen (Lehmkuhl, Lehmkuhl et al. 2002; Gugel und Mijic 2006: 192ff.).

Die im Folgenden aufgelisteten Präventionsmaßnahmen sind eine Auswahl der derzeit bekanntesten Interventionen für den Grundschulbereich in Deutschland. Das „Anti-Bullying-Programm“ und der „Health Promoting School“-Ansatz richten sich an individuelle, soziale und strukturelle Ebenen und können innerhalb des gesundheitswissenschaftlichen Erklärungsansatzes auf den ersten drei Ebenen übergreifend ansetzen. „FAUSTLOS“, „Streitschlichtung“, „Achtsamkeit und Anerkennung“ und „Fit und stark fürs Leben“ zielen verstärkt auf individuelle Veränderungen und in diesem Rahmen auf die Stärkung der sozialen Fähigkeiten. Nach den Kriterien des sozialökologischen Ansatzes sind sie anwendbar für die erste oder die zweite Stufe. Wie oft die einzelnen Programme tatsächlich in den Schulen eingesetzt werden, kann zu diesem Zeitpunkt nicht eingeschätzt werden.

Anti-Bullying-Programm

Anhand seiner Studienergebnisse von 1991 mit 83.201 Kindern in Norwegen entwickelte *Dan Olweus* 1991 ein Programm gegen Bullying, das an allen drei Ebenen – Schule, Schulklasse und SchülerInnen – ansetzt (Gottfredson und Bauer 2007: 165; Nolting und Knopf 1997; Schubarth 2000: 195; Stevens, De Bourdeaudhuij et al. 2001; Berliner Bildungsserver 2003).

Ziel dieses Programms ist das Beenden von Gewaltverhalten unter SchülerInnen, die Verbesserung der Beziehungen unter Gleichaltrigen und die Verhütung von neuem Gewaltverhalten. Gleichzeitig soll das Bewusstsein für Probleme geschärft werden. Eltern wie LehrerInnen sollen bestärkt werden, sich am Schulalltag aktiv zu beteiligen. *Olweus* möchte auch die Einstellung der LehrerInnen verändern, da sie, so das Ergebnis seiner Untersuchung, ihre Umgebung nicht ausreichend wahrnehmen, zu oft wegschauen und ihre Verantwortung ignorieren. *Olweus* geht davon aus, dass es auch eine Aufgabe der Schule ist, SchülerInnen vor Gewaltverhalten, das ihre seelische und körperliche Integrität gefährdet, zu schützen. Für eine erfolgreiche Durchführung des Programms sollte in der Schule zunächst ein Problembewusstsein und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf Seiten der Eltern, LehrerInnen und Schulleitung geschaffen werden.

Folgende Prinzipien zur Durchführung des Programms setzt *Olweus* voraus:

- Interesse von Seiten der Erwachsenen
- Feste Grenzen für nicht akzeptiertes Verhalten
- Konsequente Sanktionen bei Regelverletzung
- Handeln von Erwachsenen als Autorität

- Ein Maß an Beobachtung und Kontrolle des Schülerverhaltens auch außerhalb der Schule

Folgende Gewaltpräventionsmaßnahmen stellt *Olweus* sich im Gesamtprogramm auf den drei Ebenen vor:

Tabelle 6: Gewaltpräventionsmaßnahmen nach *Olweus*

Schulebene	*Klassenebene*	*Individuelle Ebene*
verbesserte Pausenaufsicht	Klassenregeln gegen Bullying Klarstellung, Lob, Sanktionen	ernsthafte Gespräche mit TäterInnen und Opfern
attraktivere Spielflächen in der Schule	regelmäßige Klassengespräche	ernsthafte Gespräche mit Eltern von beteiligten Kindern
Kontakttelefon	kooperatives Lernen	phantasievolle Maßnahmen seitens der Lehrenden
Treffen/Kooperation von LehrerInnen und Eltern	Treffen von LehrerInnen und Eltern/Kindern	Hilfe von „neutralen“ SchülerInnen
LehrerInnengruppen für die Entwicklung eines positiven Schulklimas	gemeinsame positive Klassenaktivitäten	Ratschläge für Eltern (Elternbroschüre)
Arbeitsgruppe der Elternbeiräte (Lern- und Diskussionsgruppen)	Rollenspiele	„Diskussionsgruppen“ mit Eltern von TäterInnen und von Opfern
pädagogischer Tag „Gewalt und Gewaltprävention in unserer Schule“	Zusammenarbeit Klassenelternbeirat-Lehrkräfte	Klassen- oder Schulwechsel
Fragebogenerhebung		

Quelle: Berliner Bildungsserver 2003: Nach Olweus (aus: Klaus Hurrelmann und Friedrich Lösel, Health Hazards in Adolescence, Berlin 1990: 293) und Gugel und Mijic 2006: 202ff.

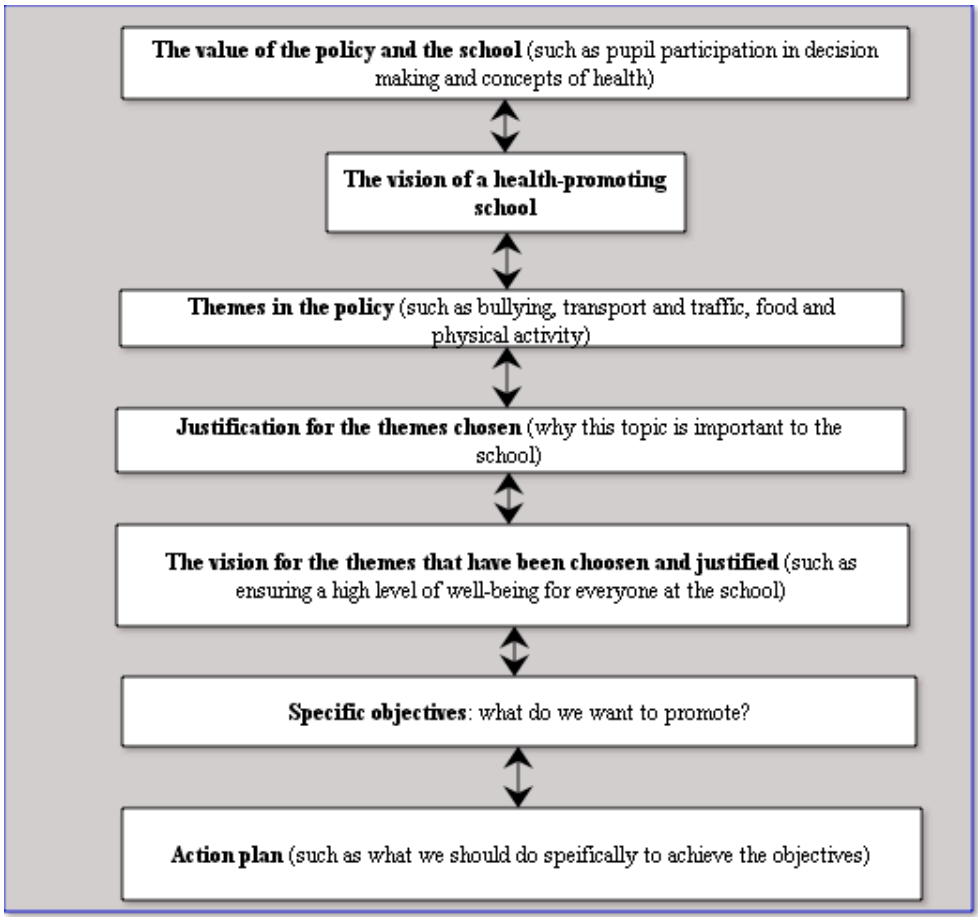
Eine ausführliche Evaluation des Programms zeigte 1991 die Reduktion von Bullying unter SchülerInnen um 50 % nach Durchführung dieses Programms an norwegischen und schwedischen Schulen. Der Effekt vergrößerte sich zwei Jahre nach der Implementierung der einzelnen Maßnahmen in den Schulen (Gottfredson und Bauer 2007: 165; Gugel und Mijic 2006: 202ff.).

Health Promoting School

Das Programm „Health Promoting School“ zielt auf eine Umsetzung der Gesundheitsdefinition der WHO in den Schulen auf allen schulischen Ebenen. Es bezieht unter anderem eine gesunde Umwelt, schulische Gesundheitserziehung, gesunde Ernährung und soziale Unterstützung mit ein. Im Sinne der Gesundheitsförderung werden Projekte und Maßnahmen ergriffen, die dem jeweiligen Schulstandort angepasst sind und zur gesunden Schule hinführen.

Eingebettet in die Rahmenbedingungen sollten vor Beginn der Intervention für eine gesundheitsfördernde Schule folgende, im Schema dargestellte konzeptionelle Überlegungen stattfinden:

Abbildung 2: A conceptual framework for developing a school health policy



Quelle: Gray, Young et al. 2008

Innerhalb des geplantes Aktionsprogramms für eine gesunde Schule sind Maßnahmen für

- die aktive Förderung des Selbstwertgefühls,
- die Verbesserung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses,
- die Erarbeitung von klaren sozialen Zielen für Lehrende wie SchülerInnen und die Entwicklung von guten Beziehungen zwischen Schule, Elternhaus und Gemeinde,
- die Entwicklung von guten Beziehungen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen, auch in Zusammenhang mit dem gesundheitsfördernden Curriculum,
- die aktive Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens der SchülerInnen und der LehrerInnen,
- die Berücksichtigung der Rolle des Lehrpersonals in gesundheitsbezogenen Themen

enthalten (Gray, Young et al. 2008). In diesem Ansatz sind Aspekte der Gewaltprävention integriert.

Besonders Grundschulen zeigten nach der Einführung des Programms überwiegend positive Ergebnisse in Bezug auf die Minderung von Gewaltvorfällen und die Verhinderung von Gewaltentstehung. Die sozialen Kompetenzen, das Selbstbewusstsein und das Schulklima

verbesserten sich durch das WHO-Schulprogramm „Gesunde Schule“ (Weltgesundheitsorganisation 1999).

Achtsamkeit und Anerkennung

Das Programm *Achtsamkeit und Anerkennung,* entwickelt von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, versteht sich als Wegweiser für Grundschulen zur Änderung oder Erhaltung von vorhandenen sozialen SchülerInnenverhalten (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2003).

Ziel dieses Programms ist es, den Kindern Fähigkeiten zu vermitteln, die die Perspektiven anderer berücksichtigen und Verständigungen zwischen den Kindern fördern. Das Programm wurde auf folgender Grundlage erarbeitet:

Kinder im Grundschulalter haben im Umgang mit anderen noch kein festgelegtes Verhalten, besitzen keine soziale Routine und keine gelassene Verarbeitung des Erlebten. Die emotionalen Bedürfnisse und das Sicherheitsbedürfnis können leicht zu Enttäuschungen und Gefühlen der Ablehnung führen. Diese Erfahrungen belasten das Klassenklima und das einzelne Kind. Die Gewöhnung an Unachtsamkeit und Nachlässigkeit im Umgang miteinander beginnt früh. Die Konflikte enden oftmals mit Sieger- und Verlierergefühlen. LehrerInnen nehmen dies oft nicht bei der Beobachtung des Umgangs der Kinder untereinander wahr, sondern erst, wenn Verhaltensprobleme im Unterricht auftreten. Die verdeckten Interpretationen (sich ungerecht behandelt fühlen) und unausgesprochene Enttäuschungen können aggressives Verhalten hervorrufen. Ein konstruktiver Umgang wird möglich durch das Verständnis für die Unterschiedlichkeit von Interessen, Sichtweisen und Interpretationen. Im Grundschulalter ist es möglich, dies zu erarbeiten, da bereits Viertklässler zur Reflexion in der Lage sind und Selbstverantwortung übernehmen können. Gerechtigkeit als verbindliche Norm fördert moralische Vorstellungen und die Beachtung der Perspektiven anderer. Entscheidungskonflikte sollten gründlich besprochen werden. Das Sozialleben innerhalb einer Klasse verbessert sich durch Selbstregulation und Bestimmung der SchülerInnen. Anerkennung entsteht durch das Erfahren und Berücksichtigen der Beweggründe für das eigene Handeln und das der anderen, wobei gleichzeitig die eigenen Rechte aufrechterhalten werden. Anerkennung findet ebenfalls ihren praktischen Ausdruck in der Achtsamkeit und dem Bewusstsein, dass das eigene Handeln vom anderen interpretiert wird (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2003).

In der Durchführung soll das Programm GrundschullehrerInnen sensibilisieren, eine Haltung der gegenseitigen Anerkennung und Achtsamkeit in der Klasse und für jede/n persönlich zu fördern.

Ob eine Untersuchung der Effektivität des Programms stattfindet und inwieweit dieses Programm derzeit zum Einsatz in den Schulen kommt, ist nicht bekannt.

Streitschlichtung

Streitschlichtung in der Schule ist ein umfassendes Konzept des sozialen Lernens, dass auf den Ansätzen von *Walker* und *Jefferys-Duden* (Schubarth 2000) basiert. Die Grundidee, dieses Konzept institutionell an Schulen einzurichten, entstand unter der Voraussetzung, dass die Schule als Ganzes wie auch das Lehrkollegium dies unterstützt und leitet.

SchülerInnen werden als StreitschlichterInnen ausgebildet: Sie helfen bei der Klärung von Konflikten unter SchülerInnen und bei der Suche nach einvernehmlichen Lösungen. Dabei ist die Teilnahme am Gespräch und die Annahme der erarbeiteten Ergebnisse freiwillig (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2003). Die Ausbildung umfasst 20 bis 40 Stunden auf folgenden Gebieten:

- Kommunikative Basiskompetenzen
- Gesprächsführung
- Unterscheidung von Konflikten, die ohne Erwachsene geregelt werden können (sog. Alltagskonflikte) und Konflikten, die mit Erwachsenen zu regeln sind (Gewalt, kriminelle Konflikte, Bandenstreitigkeiten etc.)

Streitschlichtung lässt sich an Grundschulen durchführen (Bender 2000). Davor sollte aber ein soziales Kompetenztraining stattfinden. Bisher gibt es keine bundesweite Evaluation dieses Programms und es liegen keine Angaben vor, wie oft es erfolgreich in Grundschulen eingesetzt wird.

FAUSTLOS

Das Programm „*Second Step“* ist an den Defiziten aggressiver Kinder ausgerichtet. *Beland* (Schick und Ott 2002) entwickelte 1988 ein Curriculum mit 51 Lektionen für die ersten drei Schuljahre. Nach der Evaluation des Programms und den daraus abgeleiteten positiven Ergebnissen verbreitete sich dieses Curriculum der Gewaltprävention weltweit. Auch in Deutschland gibt es eine Umsetzung dieses Programms.

FAUSTLOS ist die deutsche „Übersetzung“ des in den USA entwickelten Curriculums „Second Step“ (Krannich, Sanders et al. 1997). *Cierpka* führt aus, dass dies das einzige Curriculum sei, das Kinder systematisch und praxisorientiert soziale Fähigkeiten vermittelt.

Ziel dieses Programms ist die Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten. Als Ursache für die Ausübung des unerwünschten Verhaltens werden Defizite im Bereich Empathie, Impulskontrolle, Problemlösefähigkeit und Umgang mit Ärger und Wut angeführt. Zudem gibt es oftmals wenige Vorbilder, die ein angemessenes Verhalten vorleben.

FAUSTLOS möchte Kindern soziale Verhaltensfähigkeiten und Modelle zur Problemlösung und den verträglichen Umgang mit Ärger und Wut vermitteln. Innerhalb der ersten drei Schuljahre

werden Lektionen dieser drei Zielbereiche unterrichtet. Empathie wird über Fertigkeiten und ein „Set an Fähigkeiten“ erarbeitet. Die Lektionen der Impulskontrolle basieren auf dem interpersonellen kognitiven Problemlösen und dem Training von sozialen Verhaltensfähigkeiten. Der Umgang mit Ärger und Wut wird durch das Erkennen von Auslösern und dem Gebrauch von positiver Selbstverstärkung und Beruhigungstechniken geübt (Cierpka 2003).

In einer von *Schick* und *Cierpka* durchgeführten Längsschnittstudie mit vier Messzeitpunkten zeigte sich nach Durchführung des Programms eine präventive Wirkung: Stärkere soziale Kompetenzen, weniger soziale Ängste, Empathieentwicklung und die Ablehnung von aggressivem Verhalten als Lösung von Konflikten lenkte nun ansatzweise das Verhalten der SchülerInnen (Schick und Cierpka 2003; Schick 2004). Es wird aber explizit darauf hingewiesen, dass der positive Erfolg nur bei einer vollständigen, ununterbrochenen Durchführung des Programms gegeben ist.

Fit und stark fürs Leben

Ursprünglich als Suchtpräventionsprogramm entwickelt, wird die Intervention „Fit und stark fürs Leben“ in Grundschulen zur Stärkung von sozialen Fähigkeiten und des Selbstbewusstseins eingesetzt und als Vorbeugung/Bearbeitung von Gewalt genutzt[20].

Ausgerichtet ist dieses Programm differenziert für das erste und zweite Schuljahr sowie für das dritte und vierte Schuljahr. Inhaltlich werden die Schwerpunkte[21] in 20 Unterrichtsstunden mit den Klassen bearbeitet (Aßhauer, Burow et al. 2003):

- Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen
- Umgang mit Stress und negativen Emotionen
- Kommunikation untereinander
- Kritisches Denken/Standfestigkeit
- Problemlösungsstrategien
- Information/gesundheitsrelevantes Wissen

Die Konzepte für die Vermittlung dieser Dimensionen beruhen auf verschiedenen wissenschaftlichen Erkenntnissen, unter anderem auf der Theorie des sozialen Lernens von *Bandura* und der Theorie des Problemverhaltens *nach Jessor und Jessor* (Aßhauer, Burow et al. 2003: 10), zusammengeführt unter dem Ansatz der Förderung der Lebenskompetenz (Life skills approach).

Das Präventionsprogramm richtet sich ausschließlich an die Kinder. Die Zusammenarbeit mit den Eltern als wichtiger Baustein für eine erfolgreiche Wirkung ist erforderlich, wobei diese auf eine inhaltliche Information und das Einverständnis der Eltern beschränkt ist.

[20] Direkte Informationen aus den Grundschulen
[21] Abgeleitet von den WHO-Life-Skills (1994)

Die positiven Ergebnisse der Evaluation der Intervention beruhen auf Angaben der LehrerInnen. Demnach gab es Verbesserungen bei ängstlich-depressiven Verhaltensweisen, sozialen Problemen bei SchülerInnen und bei unangemessenen Verhaltensweisen. Die SchülerInnenbefragung ergab keine Veränderung bezüglich der sozialen Normen, des Klassenklimas und des Selbstwertgefühls (Aßhauer, Burow et al. 2003; Hanewinkel und Aßhauer 2003).

2.4 Gesundheitsbezogene Lebensqualität als Outcome in der Public-Health-Forschung

Gewalterlebnisse im Schulalltag haben einen Einfluss auf die Gesundheit. Diese Hypothese wird seit ca. 20 Jahren überprüft, und für ausgewählte Bevölkerungsgruppen kann sie bereits bestätigt werden.

Die Erhaltung und/oder Verbesserung der Lebensqualität ist seit Jahrhunderten ein zentrales Ziel des heilkundlichen und später medizinischen Handelns und somit ein zweiter wichtiger Pfad zur Erreichung eines guten Gesundheitszustandes im Sinne der WHO-Definition (siehe Kapitel 1). Die subjektiv empfundene Lebensqualität als konkreter qualitativer Untersuchungsgegenstand erhielt erstmals in den 70er-Jahren die Möglichkeit, sich in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, wie der Psychologie, Medizin und Biologie, zu manifestieren und an Bedeutung zu gewinnen, und ist, wie Gewalt, ein relativ neuer Zweig im wissenschaftlichen Diskurs.

Die Frage nach einer einheitlichen Definition des Begriffs „Lebensqualität“ über alle Fachdisziplinen hinweg konnte bisher nicht geklärt werden, da jede Fachdisziplin eine andere Sichtweise auf dieses begriffliche Konstrukt hat.

Lebensqualität als medizinischer Untersuchungsgegenstand wurde in den 90er-Jahren mit den ersten biomedizinisch orientierten Testverfahren in klinischen Zusammenhängen gemessen und nach einer Erprobungszeit später breitflächig in Zusammenhängen mit verschiedenen Krankheiten angewendet. Der rein medizinische Ansatz wurde mit dem Aufkeimen der Public-Health-Forschung erweitert und quantitative Messinstrumente entwickelt, die neben medizinischen Analyseverfahren soziale Komponenten wissenschaftlich einbinden und so die Überprüfung von gesundheitlicher Lebensqualität für die epidemiologische wie Public Health-Forschungspraxis zugänglich machten (Bullinger 2000).

2.4.1 Definition und Konzept des Begriffs „gesundheitsbezogene Lebensqualität“

Im Bereich der Medizinsoziologie, der Public-Health-Forschung und der Epidemiologie ist der allgemeine Begriff erweitert worden zu dem Konstrukt „gesundheitsbezogene Lebensqualität“ (Radoschewski 2000). Diese Eingrenzung macht es möglich, sich dem Begriff weiter anzunähern, da ihm multidimensionale Ebenen zugrunde liegen.

Ravens-Sieberer fasst gesundheitsbezogene Lebensqualität zusammen als

„.... [...] ein mehrdimensionales Konstrukt [...], das körperliche, emotionale, mentale, soziale und verhaltensbezogene Komponenten des Wohlbefindens und der Funktionsfähigkeit aus der subjektiven Sicht der Betroffenen beinhaltet“ (Ravens-Sieberer, Ellert et al. 2007).

Der Begriff „gesundheitsbezogene Lebensqualität“ wird in seiner Bedeutung oft synonym mit dem Begriff „subjektives Wohlbefinden“ und „gesundheitliche Lebensqualität“ verwendet. Es wird auch die „erlebte Gesundheit“ genannt. Gesundheitsbezogene oder gesundheitliche Lebensqualität entspricht der englischen Übersetzung „Health Related Quality of Life (HRQoL)“.

Die Ansätze zur Begriffsbestimmung von gesundheitlicher Lebensqualität sind unterschiedlich. *Radoschweski* (Radoschewski 2000) geht davon aus, dass bei der Messung gesundheitsbezogener Lebensqualität meist ein konstruktivistischer Ansatz vorliegt und „... die verwendete Messmethode definiert, was jeweils unter Lebensqualität zu verstehen ist“. Lebensqualität bedeutet für ihn „... die Wahrnehmung der Individuen von ihrer Stellung im Leben und im Kontext ihres Kultur- und Wertesystems bezogen auf ihre Ziele, Erwartungen und Standards“ (Radoschewski 2000).

Lindström bevorzugt im Feld der Public-Health-Forschung eine offene Definition, die lediglich als Rahmen auftritt. Lebensqualität umfasst die gesamte Existenz eines Einzelnen, einer Gruppe oder einer Gesellschaft. Dieser Annahme liegt ein umfassendes Konzept zugrunde, dass gesundheitsbezogene Lebensqualität nicht auf die individuelle subjektive Wahrnehmung begrenzt, sondern globale, externe und interpersonelle Lebensbereiche beinhaltet. Dabei ist jeder Lebensbereich in Subdimensionen untergliedert und hier wiederum in ausgewählte objektive und subjektive Merkmale zur Operationalisierung des Konstruktes (Radoschewski 2000).

Aus medizinsoziologischer Sicht ist gesundheitsbezogene Lebensqualität assoziiert mit Prozessen der Krankheitsverarbeitung und dem Selbstempfinden. Von besonderer Bedeutung ist das persönliche Selbstkonzept in Verbindung mit der psychischen Gesundheit. Dazu liegt nachfolgende Definition von *Bullinger* vor:

„Gesundheitsbezogene Lebensqualität ist ein multidimensionales Konstrukt, das körperliche, emotionale, soziale und verhaltensbezogene Komponenten des Wohlbefindens und der Funktionsfähigkeit aus Sicht der Patienten und/oder von Beobachtern beinhaltet“ (Bullinger, von Mackensen et al. 1994).

Eine umfassende Definition bietet die *Weltgesundheitsorganisation* seit 1997 an, entwickelt durch die „Division for Mental Health“:

„*Lebensqualität ist die subjektive Wahrnehmung einer Person über ihre Stellung im Leben in Relation zur Kultur und den Wertesystemen, in denen sie lebt und in Bezug auf ihre Ziele, Erwartungen, Maßstäbe und Anliegen. Es handelt sich um ein breites Konzept, das in komplexer Weise beeinflusst wird durch die körperliche Gesundheit einer Person, den psychischen Zustand, die sozialen Beziehungen, die persönlichen Überzeugungen und ihre Stellung zu den hervorstechenden Eigenschaften der Umwelt“* (Weltgesundheitsorganisation 1997).

Die theoretische Grundorientierung dieser Definition beruht auf dem Gesundheitskonzept der WHO. Demnach schließt „*Lebensqualität ... mehr ein als nur Gesundheit. Gesundheit ist eine wesentliche Komponente und Bedingung von Lebensqualität. ... Fehlende Gesundheit reduziert die Lebensqualität in breitem Ausmaß*“ (Radoschewski 2000).

Unter gesundheitlicher Lebensqualität werden insbesondere die Auswirkungen krankheitsbedingter körperlicher Beschwerden, psychischer Verfassung, erkrankungsbedingter funktionaler Einschränkungen im Alltag, Möglichkeiten und Einschränkungen im Bereich sozialer Interaktion und zwischenmenschlicher Beziehungen zusammengetragen. Dies kann Aufschluss darüber geben, inwieweit einzelne Erkrankungen und/oder Behandlungen einen Einfluss auf das Erleben und Verhalten von Personen ausüben (Böhmer und Ravens-Sieberer 2005). In diesem medizinisch orientierten Konzept der gesundheitlichen Lebensqualität werden die psychischen und sozialen Dimensionen in Beziehung gesetzt zu Krankheit oder medizinischen Behandlungen (Radoschewski 2000). Das subjektive Wohlbefinden des Einzelnen kann sich darüber hinaus im Verlauf des Lebens ändern und ist kein konstanter Zustand über den gesamten Lebenszeitraum.

Für die vorliegende Arbeit wird die Definition der WHO maßgeblich von Bedeutung sein. Teilaspekte dieser Definition stehen im Mittelpunkt der Forschungsfragen.

2.4.2 Gesundheitsbezogene Lebensqualität in der Public-Health-Forschung

Zur Beschreibung des Gesundheitszustandes ist die gesundheitsbezogene Lebensqualität ein wichtiges, mittlerweile anerkanntes Kriterium. Die erlebte Gesundheit wird als Auslöser bzw. Schutzfaktor für körperliche und psychische Erkrankungen diskutiert.

Die Bedeutung der Lebensqualität in den Gesundheitswissenschaften berücksichtigt die Entwicklung des Begriffs „Gesundheit“ im Laufe der vergangenen Jahrzehnte. Der Gesundheitsbegriff durchlief den Prozess vom biologischen zum biopsychosozialen Modell (Bullinger 2000). Dies spiegelt die führende Definition der *WHO* aus dem Jahr 1946 wider:

"Gesundheit ist ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen."

Die Initiative: „Health for All“ der WHO aus dem Jahr 1985 verband erstmals die Indikatoren Gesundheit und Lebensqualität. Als Ziel bis zum Jahr 2000 wurde damals definiert, dass

„... all people should have the opportunity to develop and use their own health potential in order to lead socially, economically and mentally fulfilling lifes“ (Ziel 2 der Initiative “Health for all” in Weltgesundheitsorganisation 1985).

Dieses Ziel soll durch eine systematische Erfassung von Gesundheit mit einer zusätzlichen Einschätzung der wahrgenommenen Gesundheit erreicht werden. Die erhobenen Monitoringdaten werden ebenfalls zur Einschätzung von sozialer Gesundheit genutzt und zeigen, inwieweit eine gesunde Lebenserwartung durch eine Überprüfung und Unterstützung der gesundheitlichen Lebensqualität erreicht werden könnte (World Health Organization 1985). Dieser Ansatz förderte die Implementierung der subjektiv erfassten gesundheitsbezogenen Lebensqualität innerhalb der Bevölkerung als Forschungsfrage für die epidemiologische und Public-Health-Wissenschaft. Thematische Schwerpunktkriterien in der Operationalisierung der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität sollten neben dem körperlichen Wohlbefinden das psychisch-emotionale Wohlbefinden, die Bewältigung des Alltags, die sozialen Beziehungen des Einzelnen zur Umwelt und das soziale Verhalten sein. Berücksichtigt werden Personen mit und ohne Erkrankungen (Rinner 2004).

Auf Grundlage dieses Hintergrundes steht die Public-Health-Forschung derzeit unter anderem vor der Aufgabe Surveillance-Daten zu erheben, damit gesundheitspolitische relevante Entscheidungen mit expliziten Empfehlungen unterstützt und notwendige Präventionsmaßnahmen sinnvoll erarbeitet werden können. Bisherige Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Gesundheit und des Gesundheitsverhaltens wurden anhand von Messinstrumenten evaluiert, die die subjektive, nicht eine mathematisch standardisierte gesundheitsbezogene Lebensqualität ermitteln (Renneberg und Lippke 2006).

Zusammenfassend können als Ziele der Public-Health-Forschung für das Themenfeld „Lebensqualität und Gesundheit“ folgende Punkte genannt werden:

- die deskriptive Beschreibung des unterschiedlichen Leidensempfindens durch Beeinträchtigung der Lebensqualität
- die Evaluation darüber, welche Effekte verschiedene Präventions- oder Behandlungsmethoden auf die Lebensqualität haben
- im Bereich der Qualitätssicherung die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen guter Versorgung und der Erzeugung einer gute Lebensqualität (Böhmer und Ravens-Sieberer 2005).
- die Beschreibung des Zusammenhangs von mehrdimensionalen Einflussfaktoren auf die gesundheitsbezogene Lebensqualität

- die Berechnung von gesundheitlichen Konsequenzen ausgehend von einer positiven/negativen gesundheitlichen Lebensqualität

Dabei verzichten die Public-Health-WissenschaftlerInnen auf die Herstellung von Kausalitätsbezügen. Durch den subjektiven Charakter der Forschungsergebnisse ist es nicht möglich, einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang herzustellen. Existierende Wechselbeziehungen zwischen der subjektiv empfunden gesundheitlichen Lebensqualität und sozialen, ökonomischen, kulturellen und umweltbedingten Indikatoren werden nicht ausgeschlossen.

Wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse zur gesundheitlichen Lebensqualität liegen bisher überwiegend für erwachsene Personen vor. Die gesundheitliche Lebensqualität im Kindesalter ist dagegen weniger erforscht, erscheint jedoch immer häufiger im Blickpunkt gesundheitsrelevanter Forschungsfragen (Ravens-Sieberer, Ellert et al. 2007). Die systematische Erfassung der gesundheitlichen Lebensqualität von vermeintlich gesunden Kindern gewinnt an Bedeutung, da frühzeitige Interventionen zur Verhinderung bzw. Linderung von gesundheitsschädigenden Indikatoren neben der medizinischen Diagnostik notwendig sind, um gesundheitliche, soziale und ökonomische Folgen im Erwachsenenalter zu mindern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Forschungsergebnisse aus den Gesundheitswissenschaften als Grundlage für gesundheitspolitische Beratungen und Planungen und zur effektiven Entwicklung von Präventionsmaßnahmen verwendet werden können. Es wird möglich, die gesundheitsbezogene Lebensqualität verschiedener Bevölkerungsgruppen genauer zu definieren und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Kinder- und Jugendgesundheit erhält in der Public-Health-Wissenschaft eine immer größere Bedeutung. Die Entwicklung von Kompetenzen und Einstellungen im Kindes- und Jugendalter unterliegt einem dynamischen Prozess und ist bedeutsam für den Umgang mit der eigenen Gesundheit im weiteren Lebensverlauf (Ravens-Sieberer, Hölling et al. 2002; Bradshaw, Hoelscher et al. 2007). Das persönlich empfundene Wohlbefinden, beruhend auf der Art der Einbindung in ein soziales Umfeld, der Anerkennung von außen und der Annahme der eigenen Person, wirkt sich darauf aus, welche Einstellungen und Kompetenzen sich im Gesundheitsverhalten entwickeln. Daraus lässt sich rückfolgern, dass Erkenntnisse über die gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern bereits Hinweise auf gesundheitliche Problemfelder geben und Zusammenhänge von verschiedenen Lebensbereichen aufdecken. Weitere Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit zeigen sich frühzeitig. Ist dies bekannt, können bestimmbare gesundheitsbezogene Maßnahmen entwickelt und beratend als gesundheits- wie auch sozialpolitische Empfehlungen im Kinder- und Jugendbereich eingebracht werden.

2.4.3 Epidemiologische Erkenntnisse des gesundheitlichen Wohlbefindens bei Kindern

Entwicklungs- und Gesundheitsrisiken nehmen nach einer Aussage der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung aus dem Jahr 1998 kontinuierlich bei Kindern bis zu elf Jahren zu. In diesem Rahmen berichtet ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland über eine eingeschränkte gesundheitsbezogene Lebensqualität (Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000).

Die Beeinträchtigung der gesundheitlichen Lebensqualität kann auf ein multifaktorielles Modell zurückgeführt werden, indem soziale und ökonomische Merkmale enthalten sind. Lebensqualität setzt sich u. a. zusammen aus der körperlichen Gesundheit und der psychische Gesundheit der Kinder. Inwieweit sich hier Risikofaktoren als Einflussfaktoren auf die gesundheitliche Lebensqualität auswirken, steht in Zusammenhang mit zeitgleich vorhandenen schützenden Widerstandskräften. Diese werden in der entwicklungspsychologischen Resilienzforschung in personale, familiäre und soziale Ressourcen[22] untergliedert (Erhart, Wetzel et al. 2005).

Ergebnisse der subjektiven gesundheitlichen Lebensqualität bei chronisch kranken Kindern sind publiziert worden. Studienergebnisse über das Wohlbefinden von vermeintlich gesunden Kindern in einem bestimmten Setting wie z. B. Schule sind nur selten in der Literatur zu finden (Ravens-Sieberer 2000). Umwelteinflüsse und deren Auswirkung auf gesundheitsbezogene Lebensqualität und somit insbesondere auf psychische und soziale Lebensqualität werden nur geringfügig in Studienergebnissen dargestellt. Gesicherte Ergebnisse und Ursachen für eine verminderte gesundheitliche Lebensqualität im vermeintlich gesunden Kindesalter sind bisher nicht adäquat nachzuweisen.

Der Stand der Forschung wird in der vorliegenden Arbeit für die sozioökonomischen Determinanten, das Schul- und Klassenklima und für soziale Erfahrungen im Rahmen von Gewalterfahrungen dargelegt und zur Diskussion mit den vorliegenden aktuellen Hamburger Studienergebnissen hinzugezogen.

Gesundheitsbezogene Lebensqualität und mögliche Einflussfaktoren

Im Durchschnitt fühlten sich 20 % der Kinder nicht glücklich. Zu dieser Aussage kommt der Gesundheitsbericht über „Armut bei Kindern und Jugendlichen und die Auswirkungen auf Gesundheit“, veröffentlicht im Jahr 2001 (Klocke 2001).

Was ist die Ursache dieses Zustandes, und welchen Einfluss haben soziale und sozioökonomische Ressourcen und schulbezogene Faktoren auf die kindliche gesundheitliche Lebensqualität?

[22] Personale Ressourcen: individuelle Merkmale des Kindes, Kohärenzsinn, Selbstwirksamkeit, positive soziale Kompetenzen
Familiäre Ressourcen: Familienklima, familiärer Zusammenhalt, Erziehungsverhalten der Eltern
Soziale Ressourcen: Unterstützung durch FreundInnen, Gleichaltrige, soziale Einrichtungen

Einflussfaktoren auf die gesundheitsbezogene Lebensqualität

In Annäherung an die Analyse von Risikofaktoren ist die Frage nach Einflussfaktoren der gesundheitlichen Lebensqualität derzeit in der Fachliteratur überwiegend für Kinder mit nachgewiesenen Erkrankungen untersucht worden. Die Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Faktoren und der subjektiven gesundheitlichen Lebensqualität sind für vermeintlich gesunde 8–12jährige Kinder nur in einzelnen Studien erforscht (von Rueden, Gosch et al. 2006; Ravens-Sieberer, Ellert et al. 2007). Präzise Zusammenhangsprozesse zwischen der gesundheitlichen Lebensqualität und den Indikatoren der sozialen Lage zu finden, ist schwierig, da bekanntermaßen ein niedriger sozialer Status oftmals zusammenfällt mit weiteren Umwelt- und sozialen Bedingungen wie auch biologischen Komponenten (siehe Kapitel 2.5). Der Ausschluss von Kovariablen oder einer „dritten Variable“ kann nicht vollständig stattfinden. Das erschwert die Feststellung von konkreten Forschungsergebnissen (Bradley und Corwyn 2002).

Zur korrekten Interpretation des soziökonomischen Status ist die Analyse des sozialen Umfeldes in dieser Altergruppe von enormer Bedeutung. Fragen zur Familie, zur Peer Group, zur Schulklasse und zum Gemeinwesen (Matza, Swensen et al. 2004) weisen auf den Erfahrungshintergrund der Kinder und dessen Bedeutung für weitere Angaben zur psychischen, körperlichen und sozialen Situation hin. Das Umfeld spielt für Kinder eine erheblich größere Rolle in Bezug auf die Lebensqualität als für Erwachsene, da sie weniger Ressourcen haben, diese zu beeinflussen (z.B. durch finanzielle Mittel). Sie sind auch emotional und in ihrer psychischen Entwicklung durch die Außenwelt eher beeinflussbar und haben weniger Ressourcen, sich diesen zu wiedersetzen (Matza, Swensen et al. 2004; Bradshaw, Hoelscher et al. 2007).

Diese Annahmen werden durch eine Untersuchung von *Ravens-Sieberer* und *Görtler* aus dem Jahr 2000 bestätigt (Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000). Sie untersuchten in Hamburg 918 Kinder der vierten Klasse, die an der Hamburger schulärztlichen Untersuchung teilnahmen. Zwei von drei Kindern berichteten über eine hohe subjektive Gesundheit, es zeigten sich etwas geringere Werte in den Teilfeldern Schule und Selbstwertgefühl. Mädchen und Jungen unterschieden sich im Bereich körperliches Wohlbefinden, es gab keine weiteren geschlechtlichen Unterschiede bei der Einschätzung der gesundheitlichen Lebensqualität. Kinder, die sich in ihrem Wohlbefinden eingeschränkt fühlten, hatten Probleme sowohl in Bezug auf Ressourcen als auch auf gesundheitsschädigende Verhaltensweisen sowie andere psychosoziale Faktoren (Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000). Die Studiengruppe aus dieser Untersuchung gilt auch als Referenzgruppe für die Analyse in der vorliegenden Studie.

Weitere empirisch nachgewiesene Korrelationen einzelner sozioökonomischer Faktoren zur gesundheitlichen Lebensqualität dienen als Grundlage für die Diskussion der Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung mit nationalen und internationalen Erkenntnissen. Die nachfolgenden Ergebnisse beschränken sich auf Studien, in denen augenscheinlich gesunde Kinder befragt

werden. Oftmals werden Selbstangaben der Kinder zur subjektiven Lebensqualität erst ab dem Alter von elf Jahren erhoben. Die Unterscheidung zwischen Eltern- und Kinderangaben werden im Text vermerkt.

Nach einer Untersuchung in den USA von *Meadows* ist generell nicht davon auszugehen, dass es im Bereich des Wohlbefindens wesentliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aller Altersgruppen gibt. Einige Komponenten betreffen mehr Jungen, andere mehr die Mädchen. Der Einfluss von Vorteilen und Benachteiligungen ist für beide Geschlechter ähnlich (Meadows, Land et al. 2005).

Die neuesten Erkenntnisse aus dem Jahr 2007 bestätigen, dass sich in Deutschland die elf–17-jährigen Jungen gesundheitlich wohler fühlen als Mädchen. In fünf Bereichen der gesundheitlichen Lebensqualität[23] spiegelt sich dies wider, der Bereich Schule grenzt sich von dieser Erkenntnis ab (Ravens-Sieberer, Ellert et al. 2007). Die *HBSC-Studie* aus dem Jahr 2002 wies bereits auf dieses Ergebnis hin. Es gab einen deutlichen Einfluss des Geschlechts auf das körperliche Wohlbefinden. 11–16-jährige Mädchen in Berlin fühlen sich demnach körperlich und psychisch schlechter als gleichaltrige Jungen (Ravens-Sieberer und Thomas 2003: 18ff.).

Der Einfluss des sozialen Status oder der sozialen Lage auf die subjektiv empfundene Lebensqualität wird in den Studien unterschiedlich geschildert. Zum einen gibt es Erkenntnisse darüber, dass die Schichtzugehörigkeit eine geringe Rolle spielt (Ravens-Sieberer, Hölling et al. 2002), in anderen Untersuchungen empfinden Kinder mit niedrigem sozialen Status nach Aussage der Eltern einen schlechteren Gesundheitszustand (Ravens-Sieberer, Ellert et al. 2007). Diese unterschiedlichen Ergebnisse sind besonders deutlich, wenn die soziale Lage nach dem familiären Wohlstand gemessen wird, und es gibt Differenzen zwischen Kinder- und Elternangaben.

Die Einschränkung der sozialen Lage bezogen auf die finanziellen Möglichkeiten des Haushaltes ergibt ein eindeutigeres Bild. Einkommensarmut (siehe Kapitel 2.5) führt nachweislich zur Verminderung des körperlichen Gesundheitszustandes und des Selbstwertgefühls. Die Ausbildung von sozialer Kompetenz als schützendem Faktor ist durch mangelnde finanzielle Ressourcen erschwert und führt unter anderem zu einem defizitären Umgang mit Konflikten (Lampert 2005). Evident haben Kinder zwischen elf und 16 Jahren in der Einkommensarmutsgruppe im Gegensatz zu anderen Kinder ein 2,1-fach erhöhtes wahrscheinliches Risiko, eine schlechte gesundheitliche Lebensqualität zu empfinden (Klocke 2001) und ein 1,6-fach erhöhtes Risiko, weniger Selbstbewusstsein zu entwickeln. Wird anstatt der Einkommensarmut der familiäre Wohlstand und der Berufsstand der Eltern bei den Kindern berücksichtigt, die Deprivationsarmut[24], verwischt sich diese Eindeutigkeit. Nach Aussage der Kinder gibt es keinen Effekt zwischen der ökonomischen

[23] Körperliches und psychisches Wohlbefinden, Selbstwertgefühl, familiäres Wohkbefinden, Wohlbefinden unter FreundInnen
[24] Personen stehen bestimmte als notwendig angesehene Ausstattungsmerkmale z.B. Auto, ausreichend Wohnraum, Computer aufgrund mangelnder finanzieller Möglichkeiten nicht zur Verfügung

Situation und dem subjektiven gesundheitlichen Wohlbefinden. Dies gilt für Mädchen und Jungen gleich stark (Klocke 2001). Dagegen wird in der europäischen Studiengruppe Kidscreen (8–18 Jahre) deutlich, dass sich der familiäre Wohlstand (gemessen mit der FAS[25]) insgesamt wie auch in den einzelnen Bereichen der Lebensqualität deutlich auswirkt. Je niedriger der Wohlstand desto niedriger ist die Lebensqualität. Bezogen nur auf die Gruppe der 8–11-jährigen Kinder wirkt sich dieser Gradient auf das körperliche Wohlbefinden, die familiären Beziehungen, das Zusammenleben und die finanziellen Ressourcen aus (von Rueden, Gosch et al. 2006). Nach Angaben der Eltern empfinden Kinder mit höherem Sozialstatus eine höhere Lebensqualität (Ravens-Sieberer, Ellert et al. 2007).

Die eingegrenzte Betrachtung der Lebensqualität bei der mentalen Gesundheit zeigt nach Aussage deutscher Kinder dagegen einen deutlichen Effekt*: „... je niedriger der familiäre Wohlstand desto höher ist das Risiko einer negativen Einschätzung der mentalen Gesundheit*“ (Richter 2005).

In Deutschland gibt es geringe Erkenntnisse darüber, welchen Einfluss der Migrationshintergrund eines Kindes auf dessen Lebensqualität hat. In der KIGGS-Studie 2007 gibt es Hinweise darauf, dass sich nach Aussage der Eltern Kinder mit Migrationshintergrund gesundheitlich schlechter fühlen. Da davon auszugehen ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund prozentual häufiger von einer schlechten sozialen Lage betroffen sind, zeigt sich nach einer Alterstratifizierung dieser Effekt überraschenderweise nur in der Gruppe der 6–10-jährigen Kinder: Ein niedriger sozialer Status steht in Verbindung mit einer niedrigen gesundheitlichen Lebensqualität (Ravens-Sieberer, Ellert et al. 2007).

In der vorliegenden Untersuchung „WOGE“ wurden sozioökonomischen Faktoren erfragt und auf Verbindungen zur subjektiv empfundenen Lebensqualität hin analysiert (Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000). Die dafür notwendigen theoretischen Grundlagen im Bereich sozioökonomische Faktoren sind im Kapitel 2.5 näher erläutert.

Schutzfaktoren

Der Grad des Einflusses der sozioökonomischen Faktoren steht in Wechselwirkung mit schützenden Indikatoren. In seinem Review über das Wohlbefinden von Kindern in Verbindung mit sozioökonomischen Indikatoren fasst *Bradley* die Ergebnisse von *Wachs* aus dem Jahr 2000 zusammen: *„... For any given mediator model, certain characteristics of children and certain environmental conditions serve as moderators*“ (Bradley und Corwyn 2002).

Gegenspieler zum sozioökonomischen Status sind personale, familiäre und soziale Ressourcen, theoretisch und empirisch dargelegt in der Salutogenese von *Antonowsky* und in der

[25] Family Affluence Scale, siehe Methodenteil Kapitel 3.5

Resilienzforschung (Bettge 2004). Gesamtgesellschaftlich wird dies auf der Ebene des sozialen Kapitals u. a. von *Coleman, Bourdieu* oder *Putman* (Putnam 1999; Klocke und Becker 2007) betrachtet. Es gibt bis heute wenige Ergebnisse über die Einflussnahme dieser Faktoren bezogen auf die gesundheitliche Lebensqualität bei Kindern (Bettge 2004). Nachweislich kann gesagt werden, dass die Indikatoren des Sozialen Kapitals, gemeinsam untersucht mit den Indikatoren der sozialen Ungleichheit, eine verstärkte positive Wirkung auf das gesundheitliche Wohlbefinden auf Kinder mit niedrigem sozialen Status ausüben (Klocke und Becker 2007). Konkret verfügen in Deutschland im Jahr 2007 79,8 % der Kinder über ausreichende personale Schutzfaktoren (Eigenangaben der Kinder ab elf Jahren) (Klocke und Becker 2007). Darunter sind persönliche Merkmale wie Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Kohärenzgefühl zu verstehen. Kinder mit Migrationshintergrund und Mädchen geben geringere Werte gegenüber deutschen Kindern und Jungen an. Der familiäre Zusammenhalt ist bei 79,4 % der Kinder positiv zu bewerten. Dabei nehmen Mädchen Defizite eher wahr als Jungen. 20 % der Kinder berichten über geringe soziale Ressourcen. Besonders betroffen sind Jungen und Kinder mit Migrationshintergrund.

Inwieweit Kinder auf diese Ressourcen zurückgreifen können, hängt von der Schichtzugehörigkeit ab (gemessen nach *Winkler*). Kinder und Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten haben weniger Zugriff auf Ressourcen als Kinder aus den anderen Schichten. Keine Rolle spielt dabei die Anzahl der Erwachsenen im Familienverbund (Erhart, Hölling et al. 2007).

Neben der familär bedingten sozialen Lage und den persönlichen Ressourcen ist die Schule ein wesentlicher Bestandteil im Leben eines Kindes und wird daher als Einflussfaktor auf die Lebensqualität im nächsten Abschnitt abgebildet.

Gesundheitsbezogene Lebensqualität und schulische Indikatoren

Ein Grossteil der bisherigen Forschung beschäftigte sich mit den Auswirkungen des Schulklimas auf die schulischen Leistungen und in diesem Zusammenhang mit dem gesundheitlichen Wohlbefinden und der Schulleistung. Dabei wurde die gesundheitliche Lebensqualität nicht als eigenständiges Konstrukt mit dem Schulklima in Verbindung gebracht, sondern der Gesundheitsstatus wurde einzeln anhand von Kriterien zur psychischen Gesundheit, zum Selbstwertgefühl oder zu psychosomatischen Erkrankungen gemessen und dann als gesundheitliches Wohlbefinden definiert. Für die Sekundarstufe I und II liegen in diesem Rahmen ausreichend Studienergebnisse vor, die belegen, dass es einen Zusammenhang zwischen Schulklima und dem gesundheitlichen Wohlbefinden gibt (Samdal, Nutbeam et al. 1998). Dabei ist keine kausale Richtung des Zusammenhanges festgelegt.

Aus den USA ist eine Grundschuluntersuchung bekannt, in der bestätigt wird, dass die gesundheitliche Lebensqualität sinkt, wenn das Schulklima sich verschlechtert (Mansour, Kotagal

et al. 2003). Für den Grundschulbereich in Deutschland liegen derzeit keine Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen dem Konstrukt gesundheitliche Lebensqualität und Schulklima vor.

Die Ergebnisse der *HBSC-Studie* aus dem Jahr 1994 in den Ländern Finnland, Norwegen, Lettland und Slowenien zeigen, dass die Schulzufriedenheit mit einer steigenden Anzahl der positiv beantworteten vier definierten Dimensionen – Gerechte Behandlung, Unterstützung durch den/die LehrerIn, Sicherheitsgefühl und Unterstützung durch MitschülerInnen – steigt. Damit nimmt auch der Gesundheitsstatus der Jugendlichen zu (Samdal, Nutbeam et al. 1998). Die statistisch aufgeklärte Varianz lag zwischen 18 % und 41 % in den einzelnen Dimensionen. Im Jahr 2002 konnten diese Ergebnisse bestätigt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in Deutschland andere Items für die Erfassung des Schulklimas gewählt wurden. Es kristallisierte sich heraus, das die Schulkultur die mentale Gesundheit bedeutsam beeinflusst und es umso weniger psychosomatische Beschwerden gab, je besser das Schulklima empfunden wurde (Hurrelmann, Klocke et al. 2003).

Wissenschaftliche Erkenntnisse über den Vergleich zwischen Eltern- und Kinderangaben

Können Kinder wirklich wiedergeben, wie sie sich fühlen oder kommen ihre Angaben durch ein wahlloses Ankreuzen innerhalb des Fragebogens zustande?

Diese Frage wird immer wieder neu diskutiert. In der wissenschaftlichen Fachwelt gibt es keinen Konsens über die Glaubwürdigkeit der Kinderantworten.

Im Themenfeld der gesundheitlichen Lebensqualität haben internationale Studien nachgewiesen, dass Kinder ihre persönliche Situation anders einschätzen als ihre Sorgeberechtigten (Theunissen, Vogels et al. 1998; Verrips, Vogels et al. 1999; Eiser und Morse 2001; Waters, Stewart-Brown et al. 2003). Zwischen Eltern und Kindern gibt es keine absolut übereinstimmenden Aussagen, wenn die gesundheitsbezogene Lebensqualität der Kinder dargestellt werden soll.

Dies wird durch eine Untersuchung von *Verrips* (Verrips, Vogels et al. 1999) bestätigt. 1.789 Eltern und 1.159 Kinder beantworteten den TACQOL[26] Fragebogen. Dieser Fragebogen beinhaltet 56 Items in insgesamt 7 Dimensionen. Im Durchschnitt berichteten die Eltern von 8,12 Problemen der Kinder, wovon 57 % mit negativen Gefühlen verbunden waren. Demgegenüber berichteten die Kinder von 9,41 Problemen und davon waren 63 % mit negativen Gefühlen assoziiert. Außer in der sozialen Skala schätzten die Kinder ihr Wohlbefinden in allen Bereichen (körperliche Beschwerden, motorische Funktion, Selbstwert, gute bzw. schlechte Stimmungslage) negativer ein als ihre Eltern.
Auch *Gerharz* (Gerharz, Eiser et al. 2003) weist darauf hin, dass die Sorgeberechtigten der Kinder nicht dieselben Auskünfte erteilen wie die Kinder selbst. Kinder teilten nicht dieselben Erfahrungen

[26] TNO AZL Child Quality of life

z. B. im Umgang mit einer chronischen Erkrankung und teilten nicht notwendigerweise alle Gedanken und Empfindungen mit ihren Eltern. Die Eltern hatten eine eigenständige Auffassung über die Lebensqualität ihres Kindes.

In der Metaanalyse von *Eiser und Morse* (Eiser und Morse 2001) werden diese Ergebnisse bestätigt. Es gibt Übereinstimmungen zwischen Kinder- und Elternbericht im Bereich der körperlichen Symptome, der Funktionalität und der körperlichen Aktivität. Weniger Übereinstimmung gibt es für die Dimensionen soziales und emotionales Wohlbefinden. Dabei spielen strukturelle Faktoren wie chronische Erkrankung des Kindes, Lebensereignisse, Stellung des Kindes in der Familie wie Bildungsgrad der Eltern keine Rolle.

Matza et al. haben nach Durchsicht verschiedener Studien herausgearbeitet, dass es keine eindeutigen Untersuchungsergebnisse bezüglich der Übereinstimmung der Aussagen von Eltern und Kindern gibt. Eine Übereinstimmung liegt am ehesten im Bereich des körperlichen Wohlbefindens vor. Ob das Alter der Kinder in Zusammenhang steht mit der Übereinstimmung mit den Eltern, wird kontrovers dargestellt. Dies gilt auch für Kinder mit und ohne Vorerkrankungen. Insgesamt ergibt sich ein diffuses Bild in den verschiedenen Untersuchungsfeldern zur Lebensqualität und eine konkrete Aussage ist nicht möglich (Matza, Swensen et al. 2004).

Diese dargestellten allgemeinen Unstimmigkeiten zwischen Eltern- und Kindangaben verweisen darauf, dass es verschiedene Wahrnehmungsebenen zwischen Personen über ein Ereignis gibt. Die eigene körperliche Wahrnehmung und die Wahrnehmung eigener Emotionen entwickelt sich fortlaufend während des Lebenszyklus, was in der Literatur dokumentiert wird (Ravens-Sieberer 2000). Für das Krankheitsverständnis trifft diese Wahrnehmungsentwicklung ebenfalls zu. Demnach betrachten Kinder ihr Wohlbefinden nach anderen Maßstäben als Erwachsene (Jenney und Campbell 1997). Unterschiede in der Beurteilung der gesundheitlichen Lebensqualität können in Longitudinalstudien auf der kognitiven Entwicklung des Kindes basieren und sind nicht unbedingt zurückzuführen auf die Veränderung anderer Lebensumstände (Ravens-Sieberer 2000).

Die Glaubwürdigkeit von Kinderangaben ist nachgewiesen worden. Kinder können Fragen zu ihrem Gesundheitszustand in einer Rückschau von vier Wochen zuverlässig beantworten. Bei geeigneten, dem Alter entsprechenden Methoden können bereits Kinder ab fünf Jahren valide befragt werden (Matza, Swensen et al. 2004; Varni, Limbers et al. 2007). Eine altersentsprechende Methode beinhaltet u. a. eine angepasste Sprache und berücksichtigt Lesekompetenzen (Matza, Swensen et al. 2004).

Trotz dieser Erkenntnisse ist in der Forschungspraxis ein Fremdbeurteilungsverfahren bei Kindern unter zehn Jahren eher die Regel. Begründet wird dies mit Verständnisproblemen, fehlenden kognitiven Fähigkeiten zur Interpretation der Fragen und dem Erinnerungsvermögen des Kindes über einen längeren Zeitraum (Theunissen, Vogels et al. 1998).

Eine Zwischenvariante ist die Befragung von Eltern und Kindern. Diese wird angewendet, um Schwierigkeiten bei einem Kinderreport zu minimalisieren (Wörterverständnis, Lesekompetenz, Begrifflichkeiten, Einschätzung der Situation) (Matza, Swensen et al. 2004).

Elterliche Angaben werden als zusätzliche Informationen in Zusammenhang mit körperlichen und verhaltensbezogenen Probleme des Kindes benutzt. Bei diesen Fremdbeurteilungen ist zu berücksichtigen,

- dass die Person Angaben zum Gesundheitsstatus machen kann, aber nicht zur Lebensqualität,
- dass die Person aus persönlichen Gründen Situationen und Einflussmöglichkeiten ausblendet,
- wie viel Zeit die Sorgeberechtigten mit dem Kind verbringen und wie sie dementsprechend die Situation einschätzen können.

Fremdbewertungen sind somit eigenständige Informationen und keine Annäherungswerte an die gesundheitsbezogene Lebensqualität der Kinder (Ravens-Sieberer 2000; Böhmer und Ravens-Sieberer 2005).
Der Themenblock „gesundheitsbezogene Lebensqualität“ schließt mit der Vorstellung der möglichen wissenschaftlichen Messinstrumente für eine direkte Befragung von Kindern und Jugendlichen ab.

Messinstrumente

Die „Division of Mental Health“ der WHO legte im Jahr 1997 die Standardanforderungen an Messinstrumente für das Konstrukt „Lebensqualität“ fest. Verpflichtend sind demnach folgende fünf Punkte:

- Das Kind steht im Mittelpunkt der Untersuchung.
- Der subjektive Selbstbericht hat Vorrang.
- Das Messinstrument muss alters- oder entwicklungsgerecht sein.
- Die Ergebnisse sollten interkulturell vergleichbar sein.
- Das Konstrukt Lebensqualität erfragt positive und negative Aspekte, wobei die positiven überwiegen sollten. Das gewählte Instrument enthält Kernmodule und spezifische Module. (Ravens-Sieberer 2000; Ravens-Sieberer, Gosch et al. 2001).

Mögliche Verständnisschwierigkeiten der Kinder sollten durch kindgerechte Studiendesigns ausgeschlossen werden. Sind diese Bedingungen erfüllt, zeigen bisherige Untersuchungen, dass Kinder ab acht Jahren angepasste altersentsprechende Fragen sehr verantwortungsvoll beantworten können (Varni, Limbers et al. 2007). Damit alle Lebensbereiche des Konstruktes Lebensqualität in den Kinderfragebögen erfasst werden, sollte ein multidimensionales Konstrukt vorliegen mit den Inhalten: physische Gesundheit, kulturelles und soziales Umfeld, soziale

Stressoren, Gesundheitsverhalten, psychosoziale Prozesse (Coping und soziale Unterstützung) (Ravens-Sieberer, Gosch et al. 2001)

Für Kinder und Jugendliche liegen einige spezifische Instrumente, die diese Anforderungen erfüllen, vor. Deutsche Versionen, die für die vorliegende Untersuchung infrage gekommen wären, gibt es u. a. für folgende erprobte Fragebögen (PROQOLID; Rinner 2004):

- Pictured Child`s Quality of Life Self Questionaire
- Child Health and Illness Profile – Child Edition
- Child Health Questionnaire
- KINDL^{R}
- Pediatric Quality of Life Inventory
- Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionaire

In der vorliegenden empirischen Untersuchung wurde der Fragebogen KINDL^{R} eingesetzt.

2.5 Kontextfaktoren der Gewaltentstehung

In den vorangegangenen Kapiteln gab es bereits mehrfach Hinweise und Erläuterungen in Zusammenhang mit sozioökonomischen Faktoren, sozialer Unterstützung und der Bedeutung des Schul-/Klassenklimas. Generell werden diese drei Faktoren in gesundheitsrelevanten Studien mit Kindern immer wichtiger, da die Gesundheit an sich von diesen latenten Merkmalen beeinflusst werden kann. Ein kurzer Überblick stellt die bisher wichtigsten allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisse vor und dient als Grundlage zur Diskussion von weiterführenden Analysen.

Soziale Lage und Gesundheit

In der Public-Health-Forschung werden die gesellschaftlichen Lebensumstände von Gruppen oder einzelnen Personen in relevanten Forschungsvorhaben standardmäßig berücksichtigt.

Ergebnisse zur Auswirkung der gesellschaftlichen Lebensumstände auf den Gesundheitszustand sind in der Literatur unter den Stichworten „soziale Ungleichheit, soziale Lage, sozioökonomische Faktoren, soziale Determinanten“ zu finden. Die Zuordnung und die Operationalisierung dieser Begriffe werden unterschiedlich verwendet.

Der Begriff „soziale Ungleichheit“ wird in Deutschland über die Erfassung der persönlichen Lebenslage und des sozioökonomischen Status definiert, der widerum aus den Angaben zum Bildungsgrad, zum Einkommen und zum beruflichen Status gebildet wird (Mielck 2000: 19). Der Einfluss dieser Kriterien auf die Gesundheit ist mittlerweile unbestritten. Soziale Ungleichheit beeinflusst den Gesundheitszustand des Menschen (Klocke 2001; Lampert 2005). Eine Kausalität in der Beziehung bleibt dabei ausgeschlossen, wie unter anderem das Erklärungsmodell von *Mielck* bezüglich der gesundheitlichen Ungleichheit darstellt: Soziale Ungleichheit und gesundheitliche Ungleichheit stehen in Wechselseitigkeit zueinander (Mielck und Helmert 1998).

In der internationalen Literatur wird der Zusammenhang zwischen sozialen Bedingungen und Gesundheitsempfinden durch die wissenschaftliche Überprüfung der Korrelationen von sozialen Determinanten, Armutsentstehung und Gesundheit untermauert (Wilkinson und Marmot 2006: 2). Unter sozialen Determinanten werden Indikatoren verstanden, die die Lebensumstände des Einzelnen bestimmen, wie z. B. Entwicklungsmöglichkeiten in der frühen Kindheit, Migrationshintergrund, Wohnverhältnisse, Arbeitsbedingungen. Die wesentliche Erkenntnis zum Zusammenhang der sozialen Determinanten mit dem Gesundheitszustand ist die Bedeutung des „sozialen Gradienten“: Es geht den Personen besser, die in der Gesellschaft oder in ihrer Gruppe sozial eine höhere Position einnehmen unabhängig vom finanziellen Einkommen. Dabei ist die soziale Position stark durch die Lebensbedingungen während der Kindheit und des aktuellen Alltages und Umfeldes beeinflusst (Wilkinson und Marmot 2006: 2).

Die soziale Lage oder der Lebenslagenindex ist ein zusammenfassender Begriff, bei dem materielle Informationen mit Informationen zum Bildungsgrad sowie mit kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Ressourcen zusammenfließen.

Materielle Informationen beziehen sich oftmals auf den Begriff Armut. Von Armut betroffene Bevölkerungsgruppen haben einen schlechteren Gesundheitszustand und eine geringere subjektive Einschätzung ihrer gesundheitlichen Lebensqualität (Lampert 2005: 21; Wilkinson und Marmot 2006: 78ff.). Für die Definition von Armut wird zum einen die relative Einkommensarmut verwendet. Das bedeutet, dass Armut dann vorliegt, wenn weniger als 50 % des durchschnittlichen Nettoäquivalenzeinkommens, gewichtet nach der Anzahl der Familienangehörigen, zur Verfügung steht (Lampert 2005; Wilkinson und Marmot 2006). Als Deprivationsarmut dagegen wird der Zustand bezeichnet, in dem notwendig angesehene Ausstattungsmerkmale aufgrund mangelnder finanzieller Möglichkeiten den Betroffenen nicht zur Verfügung stehen. In der Gruppe der Erwerbsfähigen befindet sich das höchste Armutsrisiko bei den Erwerbslosen, hier besonders unter den Langzeitarbeitslosen (Lampert 2005: 70ff.) und in der Gruppe der Alleinerziehenden, da 26 % der Alleinerziehenden auf staatliche Hilfe zum Lebensunterhalt angewiesen sind (Lampert 2005: 22; 85). Diese Einkommensverhältnisse lassen sich auf den Gesundheitszustand übertragen: „Je niedriger das Einkommen ist, desto schlechter ist die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten“ (Lampert 2005: 34).

Verschiedene Faktoren korrelieren mit einer vorhandenen Einkommensarmut und deren Auswirkung auf die Gesundheit. Der Bildungsgrad einer Person steht in Zusammenhang mit den Einkommensverhältnissen und dem erreichten Berufsstatus. Sind die Lebensumstände in diesen Feldern niedrig, schränkt das die Zugangswege für ein besseres Gesundheitsverhalten und die Lebensbedingungen ein. Zusätzlich haben Ein-Eltern-Familien[27], die wiederum ein niedriges Einkommen aufweisen, höhere psychische und physische Belastungen als andere Haushalte. Das erhöht die Gefahr von gesundheitlichen Einschränkungen. Da überwiegend Frauen in Ein-Eltern-Familien leben, sind sie besonders davon betroffen (Lampert 2005: 86f.). Ein geringeres Einkommen kann zudem zu einer geringeren sozialen gesellschaftlichen Einbindung und zu schlechteren Wohnbedingungen führen. Betroffene Personen haben oftmals nicht die Möglichkeit, an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen oder in Vereinen mitzuwirken. Sie wohnen auf kleinem Wohnraum und in Wohngebieten, die wenige soziale Angebote oder Strukturen aufweisen. Die Bevölkerungsdichte ist zusätzlich in diesen Stadtteilen höher als in anderen Gebieten.

Ein weiterer möglicher Risikofaktor für niedrige soziale Lebensbedingungen und erhöhte psychische und physische gesundheitliche Belastungen, ausgelöst durch Sprachschwierigkeiten,

[27] Ein/e Erwachsene/r mit Kind/Kindern

ungesicherter Aufenthaltsstatus oder fehlender Arbeitserlaubnis, ist Migration. Wie stark dieser Indikator sich auswirkt, wurde bisher nur wenig erforscht (Schenk, Ellert et al. 2007).

Damit wird deutlich, dass das Konglomerat aus diesen vielfältigen, sich gegenseitig beeinflussenden Indikatoren für die gesundheitliche Entwicklung des Einzelnen bedeutend sein kann. Armut ist stark mit sozialen Dimensionen verbunden, und beide Bereiche, Einkommen und Sozialstatus, können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden (Klocke 2001; Lampert 2005; Wilkinson und Marmot 2006).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nachteilige Lebenslagen zu höheren psychosozialen Belastungen, zu einem verminderten Gesundheitszustand und zu einer subjektiv niedrig empfundenen gesundheitlichen Lebensqualität führen.

Die soziale Lage wird mittlerweile standardmäßig in epidemiologischen Studien als Störfaktor (Confounder) und in sozialepidemiologischen Fragestellungen auch als Einflussvariable berücksichtigt. Die Messung des sozioökonomischen Status (SES) bei Kindern erfolgt vor allem über den Status der Eltern.

In der vorliegenden Studie werden hierfür die Indikatoren des familiären Wohlstandes und des Arbeitsstatus der Eltern um die Familienkonstellation und den Migrationshintergrund erweitert. Diese bilden zusammen die soziale Lage. Dabei wird die Bedeutung dieser Determinanten für die gesundheitliche Lebensqualität und Gewalterfahrung untersucht.

Die Bedeutung der sozioökonomischen Indikatoren für Kinder

Im Bereich Kindergesundheit gibt es wissenschaftliche Erkenntnisse hinsichtlich der Bedeutung von einzelnen Lebenslagenindikatoren. Das Einkommen der Eltern steht dabei im Mittelpunkt. In Deutschland sind Kinder und Jugendliche überproportional stark von Einkommensarmut betroffen. Im Jahr 1998 lebten im westlichen Teil der Bundesrepublik 18 % der 0–15-jährigen Kinder in Armut und im östlichen Bundesgebiet 7,9 %. (Klocke 2001: 7; Lampert 2005: 98). Als Hauptursache für Armut bei Kindern wird derzeit die Erwerbslosigkeit der Eltern genannt. Bekannt ist ebenfalls, dass ein Drittel aller Ein-Eltern-Familien von Einkommensarmut betroffen ist. Ein Anstieg der Anzahl der alleinerziehenden Frauen und dem damit verbundenen Risiko, in eine Armutssituation zu geraten, erfolgte unter anderem durch die Zunahme der Scheidungsrate, bei der Frauen nachgewiesenermaßen größere Einkommenseinbußen erleben als Männer (Klocke 2001). Die gemeinsamen Kinder leben oftmals bei den Frauen weiter. Familien mit mehreren Kindern sind ebenfalls eher von Armut bedroht, da die monatlichen Ausgaben Familien mit einem durchschnittlichen Einkommen nach der Gewichtung in den Bereich der Einkommensarmut drängen (Klocke 2001: 8). Haushalte mit Migrationshintergrund haben nachweislich ein geringeres Durchschnittseinkommen als deutsche Haushalte (Klocke 2001).

Armut der Kinder steht, wie bei den Erwachsenen, in Wechselwirkung mit anderen Lebensbereichen (Bildung, Wohnen, Freizeit) und wirkt sich besonders stark in sozial belasteten[28] Familien aus (Wilkinson und Marmot 2006). Wie stark sich diese Lebenssituation negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken kann, steht oftmals zusätzlich in Zusammenhang mit den personellen und Umweltrahmenbedingungen wie Familienklima, Schulatmosphäre und Nachbarschaftsverhältnissen (Klocke 2001: 11).

Die vorhandene Armut bei Kindern lässt sich unter anderem bei der Einschätzung des subjektiven Gesundheitszustandes ablesen. Die subjektive Wahrnehmung des eigenen Gesundheitszustandes ist bei Kindern stark von der sozialen Schicht abhängig und als materieller Wohlstand definiert. SchülerInnen aus den unteren sozialen Schichten fühlen sich kränker als aus den oberen sozialen Schichten (Mielck 2000: 118; Ravens-Sieberer und Thomas 2003).

Es gibt insgesamt nur wenige empirische Untersuchungen für Kinder bis zu elf Jahren, bei denen Eigenangaben zum Zusammenhang zwischen der sozialen Ungleichheit und der Gesundheit vorliegen. Bekannte Ergebnisse beruhen überwiegend auf den Einschätzungen der Eltern zu dem Gesundheitszustand ihres Kindes.

Studien belegen, dass Kinder zwischen elf und 16 Jahren, die der Armutsgruppe zuzuordnen sind, eine 1,8-fach erhöhte Wahrscheinlichkeit haben, einen schlechten Gesundheitszustand anzugeben (Klocke 2001; Lange, Kamtsirius et al. 2007: 7). Dies Ergebnis tritt auch auf, wenn nach Jungen und Mädchen unterschieden wird. Der soziale Status als Risikofaktor gewinnt dabei an Bedeutung. Es zeigt sich eine 64%ig erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass 11–15-jährige Jungen mit einem niedrigen familiären Wohlstand sich gesundheitlich schlechter fühlen als Mädchen. Mädchen in derselben Altersstufe und mit einem niedrigen familiären Wohlstand haben eine 98%ig erhöhte Wahrscheinlichkeit für ein schlechteres gesundheitliches Wohlbefinden. Jungen zeigen ein gesundheitsriskanteres Verhalten im Gefälle des sozialen Status, während sich dieser bei Mädchen im Bereich des psychischen Wohlbefindens auswirkt (Lampert 2005: 114).

Für Kinder der Alterstufe 7–10 Jahre zeigt sich eine ähnliche Tendenz. Nach Einschätzung des Gesundheitszustandes durch die Eltern haben die Kinder mit niedrigem sozialen Status (gemessen durch Bildung, Einkommen und berufliche Stellung) zu 34,4 % einen sehr guten Gesundheitszustand, während dies auf 49,3 % der Kinder aus einer hohen sozialen Lage zutrifft (Lange, Kamtsirius et al. 2007). Kinder mit Migrationshintergrund haben nach Angaben der Eltern ebenfalls einen schlechteren Gesundheitszustand als Kinder ohne Migrationshintergrund (Lange, Kamtsirius et al. 2007).

Im KIGGS 2007 ergab sich nach Angaben der Eltern ein allgemein besserer Gesundheitszustand für Mädchen als für Jungen (Lange, Kamtsirius et al. 2007). Weitere geschlechtliche Unterschiede

[28] Starke Belastung durch eine Kumulation verschiedener sozialer Determinanten

gibt es bei der Einschätzung der körperlichen Gesundheit. Mädchen schätzen ihre körperliche Gesundheit schlechter ein als Jungen (Lampert 2005: 114). Nach Überprüfung von Indikatoren der sozialen Ungleichheit zeigt sich nur eine Abhängigkeit vom Berufsstatus der Eltern bei den 11–15-jährigen Mädchen. Mädchen, deren Eltern einen niedrigen Berufsstatus haben, haben eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit für ein niedriges Wohlbefinden als Jungen (Lampert 2005: 111; Richter 2005). Kinder mit Migrationshintergrund sind vermehrt von sozioökonomischen Benachteiligungen betroffen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es unterschiedliche Operationalisierungen für den Migrationshintergrund bei Kindern gibt und die Fragestellungen sehr ungleich sind. Durch die bundesweite Studie KIGGS (Lange, Kamtsirius et al. 2007) wird wissenschaftlich belegt, dass Kinder mit Migrationshintergrund wesentlich öfter von einer niedrigen sozialen Lage betroffen sind und der Bildungsgrad ihrer Eltern ebenfalls niedriger ausgeprägt ist. Die Prävalenz der nicht erwerbstätigen Eltern ist ebenfalls dreimal so hoch bei Kindern in dieser Gruppe im Vergleich zu Kindern, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind (Schenk, Ellert et al. 2007).

Die Kumulation von geringen finanziellen Mitteln im Elternhaus zusammen mit sozialen Benachteiligungen führen bereits im Kindesalter zu gesundheitlichen Gefahren und zur Ausbildung von sozialer bzw. gesundheitlicher Ungleichheit (Lampert und Richter 2006; Wilkinson und Marmot 2006). Dabei ist bei Kindern zu berücksichtigen, dass diese Kombination nicht generell eine nachteilige gesundheitliche Auswirkung haben muss. Es gibt Untersuchungen, die nachweisen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien sich gut fühlen, da sich ihr soziales Umfeld positiv auf den Gesundheitszustand auswirkt (Hermann und Mielck 2001; Klocke 2001; Lampert 2005).

Soziale Unterstützung – protektive Faktoren

Eine niedrige soziale Lage oder das Zusammenfließen von verschiedenen nachteiligen Indikatoren der Lebenslage muss aber nicht zwangsläufig zu einer schlechteren Gesundheit führen. Auch wenn viele Ergebnisse darauf hinweisen, würde dies außer Acht lassen, dass es neben Risiken auch eine Reihe von protektiven Faktoren gibt.

Eine familiäre Unterstützung, ein positives Familienklima, ein förderndes Umfeld und eine positiv verstärkende Peer Group können Defizite, ausgelöst durch die soziale Lage, auffangen und ihre Auswirkungen abschwächen bzw. auflösen (Lampert, Richter et al. 2006). Die familiäre Unterstützung gelingt oftmals den Eltern, die trotz der schwierigen Lebensumstände ausreichend soziale Kompetenzen besitzen, um Unterstützungsmöglichkeiten zu finden und anzunehmen. Der Einfluss eines positiven FreundInnenkreises und Erfolgserlebnisse in der Schule und im Alltag fördern das Selbstwertgefühl der Kinder und lassen somit die Entwicklung von positiver sozialer Kompetenz zu (Lampert, Richter et al. 2006). Um diese protektiven Faktoren (Klocke und Becker 2007) zu analysieren, wird der Erklärungsansatz des sozialen Kapitals nach den Grundlagen von *Bourdieu* herangezogen.

Er definiert das soziale Kapital als

„... *Aggregat der tatsächlichen oder potenziellen Ressourcen, die mit der Verfügung über ein dauerhaftes Netzwerk mehr oder weniger institutionalisierter, auf gegenseitiger Bekanntschaft und Anerkennung beruhender Beziehungen zusammenhängen – mit anderen Worten, mit der Mitgliedschaft in einer Gruppe“* (Putnam 2001: 18).

Dabei wird die Herkunftsfamilie gekoppelt an die soziale Lage des Kindes. Das „soziale Kapital“ ist eine individuelle Ressource, die durch Familienkonstellationen und Beziehungen über Generationen hinweg besteht (Edwards 2003). In einer Studie von *Becker und Klocke* (Klocke und Becker 2007) werden die Indikatoren des „sozialen Kapitals“ unter 11–15-jährigen Kindern ermittelt und den Risikofaktoren gegenübergestellt. Dabei steht die Qualität der Nachbarschaft, die Integration in Schule oder Vereinen und die Qualität der Beziehungen zu Familie und FreundInnen für die Darstellung des „Sozialen Kapitals“ im Vordergrund. Es kristallisierte sich heraus, dass die Faktoren des sozialen Kapitals einen höheren Erklärungswert für das vorhandene Gesundheitsverhalten liefern als die überprüften Indikatoren der sozialen Ungleichheit. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt *Berntsson* in seiner nordländischen Vergleichsstudie (Berntsson, Köhler et al. 2006). Faktoren des „sozialen Kapitals“ sind stark assoziiert mit Gesundheit, während das Einkommen der Eltern eine untergeordnete Funktion übernimmt.

Neben dem dargestellten Konzept von *Bourdieu* liegen außerdem Ergebnisse aus der Resilienzforschung vor. Dabei handelt es sich um die Suche nach Fähigkeiten und Lebensumständen, die die Widerstandsfähigkeit der Kinder gegenüber psychosozialen, psychologischen und biologischen Risiken erhöhen (Richter 2005; Wustmann 2005). Der Schwerpunkt in diesem Forschungsfeld liegt auf der Bewältigung von Risikosituationen, die in den individuellen Lebenssituationen des einzelnen Kindes auftreten. Die Risikosituationen können spontan im Alltag entstehen oder in permanenter Form vorkommen (z. B. Wohnsituation, Lebenssituation im Elternhaus). Nachgewiesen ist, dass es personelle und umweltbedingte Ressourcen für eine positive Lebensbewältigung gibt, wenn schwierige Randbedingungen vorliegen. Zu den personellen Ressourcen gehören ein gutes Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und ein aktiver Problembewältigungsstil. Die umweltbedingten Ressourcen liegen in der wahrgenommenen sozialen Unterstützung. Dazu gehören familiäre Ressourcen wie positive familiäre Bindungen, positives Familienklima und ein förderndes Erziehungsverhalten der Eltern. Weitere soziale Ressourcen beruhen auf den erlebten Erfolgen in der Schule und in Vereinen, der Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen, positiven Leistungen unabhängig von Schulnoten, einer guten außerhäuslichen Betreuung sowie einem positiven Klima in der Schule (Richter 2005; Wustmann 2005).

Die Bedeutung des Schulklimas für die Gesundheit

Schulklima als Indikator für die kindliche Sozialisation wurde bisher überwiegend in den Erziehungswissenschaften erforscht. Bei der Suche nach Ursachen für die positive oder negative persönliche Entfaltung des Kindes werden Kausalzusammenhänge zwischen der psychischen wie physischen Gesundheit von Kindern mit Schulfaktoren derzeit wissenschaftlich in Betracht gezogen, da Kinder ab sechs Jahren einen erheblichen Anteil ihres Alltags im Umfeld Schule verbringen und der Lebensbereich Schule nachweislich einen Einfluss auf kindliche Entwicklung ausübt (Rutter 1979, Fend 1997 in Achermann, Pecorari et al. 2006). Somit gerät die Gesundheitsforschung immer deutlicher in den Vordergrund bei der Erforschung der Auswirkungen von Schulklimafaktoren.

Im Rahmen der Erziehungswissenschaften ist das Thema Schulklima eingebettet in den Forschungsbereich der sozialen Schulqualität und gehört zu den sogenannten weichen Qualitätskriterien für eine gute Schule. Schulqualität selbst umfasst alle schulischen Aktivitäten und Umstände, die das Lernen und Lernverhalten der Kinder bestimmen (Jenkel 2004). Neben der Schulklimaforschung fächert sich dieses breite Untersuchungsfeld zudem in Unterrichtsforschung und Schuleffektivitätsforschung auf (Jenkel 2004). Zwischen diesen drei Bereichen gibt es fließende Übergänge. So wird Schulklima in Studien überwiegend mit der Schuleffektivitätsforschung verknüpft. Die daraus entstandenen integrativen Ansätze bilden mit ihren Ergebnissen die Grundlage für verschiedene Definitionen des theoretischen Konstruktes Schulklima (Jenkel 2004), da Studien, die das Schulklima inhaltlich mit individuellen gesundheitlichen Faktoren (psychische und physische Gesundheit) verbinden, bisher nur selten veröffentlicht wurden (Achermann, Pecorari et al. 2006: 15).

Ausgehend von der Überlegung, dass die Gesundheit von Kindern bedeutsam von psychosozialen Faktoren abhängt und Kinder einen überwiegenden Anteil des Alltages in der Schule verbringen, können sich im Setting Schule Risikofaktoren oder auch Schutzfaktoren für das gesundheitliche Wohlbefinden oder Gewalterfahrungen entwickeln (Vuille 2004). Da der Forschungsbereich zum Schulklima sehr umfangreich ist, werden im Folgenden nur ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

<u>Definition des theoretischen Konstruktes Schulklima</u>

Für das theoretische Konstrukt Schulklima hat sich bisher keine einheitliche Definition in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen ergeben.

Wegweisend für die Entwicklung des Begriffs ist die englische Studie von *Rutter* aus dem Jahr 1979 (Vuille 2004). Die damalige Vermutung, dass unterschiedliche Lernleistungen zwischen den Kindern auf die Persönlichkeit der Lehrkräfte oder auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind, konnte nicht bestätigt werden. Das Schulklima oder „School ethos“, das das Wertesystem der

Schule mit dem offiziellen bzw. inoffiziellen Regelsystem des Zusammenlebens widerspiegelte, zeigte einen wesentlich bedeutsameren Einfluss (Vuille 2004).

Uneinheitliche Definitionen ergaben sich in nachfolgenden Untersuchungen aus den unterschiedlichen Forschungsinteressen. Zusätzlich erschwerte die Betrachtungsebene des Schulklimas die Entwicklung einer gemeinsamen Definition.

Das individuell erlebte Schulklima könnte sich anders auswirken als das aggregierte Schulklima auf Klassen- oder Schulebene. Es ist ebenfalls problematisch, Schulklima kausal in einer Richtung zu definieren und zu untersuchen. Damit ist die Auslegung und Erfassung des Begriffs abhängig von der jeweiligen Forschungsrichtung der Untersuchenden. Im Folgenden wird in dieser Arbeit auf drei häufig erwähnte Definitionen hingewiesen (Freitag 1998):

Definition von *Buholzer* 1999 (Bürgisser 2006)

„... Nähern wir uns als Erstes dem Begriff Schulklima, so stellen wir fest, dass dies kein feststehender und einheitlicher Topos ist. In der wissenschaftlichen Forschung weist der Begriff eine Fülle von einzelnen Aspekten auf, die je nach Forscheransatz ins Zentrum der Begrifflichkeit gerückt oder als marginal betrachtet werden. (...) Das Schulklima ist komplex und in seiner Struktur empirisch schwierig zu erfassen; trotzdem kann es als Kriterium in der wissenschaftlichen Beschreibung von Schulen nicht mehr weggedacht werden. Zudem hat es Einzug gehalten in die Alltagssprache von Lehrpersonen, Eltern und Schulbehörden. (...) Wenn wir das Schulklima erheben, geht es darum, die gemeinsam geschaffene und geteilte Realität zu ermitteln. Empirisch gesprochen ist das Klima somit ein Durchschnittswert aus den subjektiven Wirklichkeitsinterpretationen der am jeweiligen Klima beteiligten Individuen. Dieser Durchschnittswert (...) bildet in keinem Fall die objektiv gegebenen Verhältnisse ab.“

Definition von *Eder* 1998 (Bürgisser 2006)

„*Klima wird als wahrgenommene Lernumwelt in einem umschriebenen Bereich definiert und entspricht damit der subjektiven Repräsentation objektiver Umweltgegebenheiten.*“

Definition von *Fend* 1980 (Fend 1980)

„*Unter Schulklima verstehen wir (...) das, was Schüler und Lehrer schaffen, wenn sie die für sich allein toten gesetzlichen und institutionellen Regelungen von Schule halten, zu lebendigen Interaktionsformen des Lehrens und Lernens gestalten.“*

Alle drei Definitionen verweisen auf die subjektive Einschätzung der Befragten. Somit ist nach diesen Definitionen Schulklima kein quantitativ objektiv messbares Konstrukt, sondern immer eine quantitative Zusammenfassung von individuellen Eindrücken. Diese können dann statistisch zu kollektiven Daten umformuliert werden.

Eckpunkte der Schulklimaforschung

Die Anfänge der Schulklimaforschung sind zurückzuverfolgen auf das Jahr 1936. *Murray* interessierte, ob Verbindungen zwischen individueller Lernmotivation und Lernleistung mit Umweltfaktoren korrelieren (Eder 2006). In den 60er-Jahren gerät die Lernumwelt der

SchülerInnen in den USA in den Vordergrund. Untersuchungsgegenstand war ebenfalls die Verbindung zwischen Lernmotivation und Schulleistung. Zwei Forschergruppen werden aus dieser Zeit als wegweisend hervorgehoben: *Walberg und Anderson* führten die Studie „Learning environment Inventory“ für die Sekundarstufe II und die Studie: „My class inventory“ für GrundschülerInnen durch. *Moos* mit Kollegen entwickelten die „Classroom Environment Scale“ (Jenkel 2004). Diese Studien weisen als Erstes auf die Verknüpfung von Schulklima und Schuleffektivität hin.

Die bisherige Forschung konzentrierte sich über einen langen Zeitraum auf die Entwicklung von Qualitätskriterien für den Begriff Schulklima. Dabei wird in einigen Studien nicht unterschieden zwischen den Begriffen Schul- und Klassenklima.

In den Jahren 1970/1974 beginnt *Rutter* eine Vergleichsstudie im theoretischen Rahmen der Schuleffektivität. Seine Längsschnittuntersuchung „Fünfzehntausend Stunden“ verwies 1979 erstmals wissenschaftlich darauf, dass trotz gleicher Eingangsvoraussetzungen zu Schulbeginn am Ende der Schulzeit erhebliche Unterschiede in den Schulleistungen vorliegen. Insbesondere bei den Kindern/Jugendlichen, die schwierige Verhaltensweisen zeigten und sich nur in geringem Maße in den Schulalltag einbrachten. Die Untersuchung begann 1970 mit 10–14-jährigen Kindern in London (Jenkel 2004). Als sich zeigte, dass der größte Erklärungsanteil für unterschiedliche Verhaltensweisen im Bereich Schule und nicht im familiären Umfeld angesiedelt war, kam es 1975/76 zu einer weiterführenden Studie mit dem Ergebnis, dass Schule eine eindeutige Wirkung auf die Entwicklung des Kindes hat.

Als schulische Einflussfaktoren auf die unterschiedliche Entwicklung der Kinder wurden folgende Kriterien herausgefiltert:

- das Einfordern schulischer Leistung
- das Lehrendenverhalten im Unterricht
- die Anwendung von Anreizen und Belohnungen
- eine schülerzentrierte Atmosphäre, in der mehr gelobt als getadelt wird und sich die SchülerInnen als Person akzeptiert fühlen
- das Ausmaß, in dem SchülerInnen Verantwortung innerhalb der Schule und im sozialen Umfeld übernehmen

Zusätzlich spielte eine geringe Fluktuation im Lehrkollegium und in der Lerngruppe sowie eine enge Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkollegiums eine beeinflussende Rolle (Jenkel 2004: 17; Posch und Altrichter 2007).

Diese Grundlagen bildeten den ersten Merkmalskatalog für die Operationalisierung des Begriffs Schulklima, der fortlaufend weiterentwickelt wird. Je nach Definition basiert die Schulklimaforschung auf verschiedenen Ansätzen.

1998 erweiterten *Posch* und *Altrichter* (Posch und Altrichter 2007) diesen Kriterienkatalog, zusammengestellt aus diversen Studien zur Schulqualität, auf alle Beteiligten des Systems Schule.

Explizit die Gruppe der Lehrenden betrifft, dass

- eine kooperative, zielbewusste Schulleitung und
- schulinterne LehrerInnenfortbildung

für ein positives Schulklima bedeutsam sein können. Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis als Indikator für Schulklima wurde ergänzt um

- die wertschätzende Beziehungen zwischen Leitung, Lehrenden und SchülerInnen
- die Aushandlung und konsequente Handhabung von Regeln- Berechenbarkeit des Verhaltens und
- ein reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrende und SchülerInnen.

Eltern sollten in diesen Prozess mit eingebunden werden.

Vuille (Vuille und Schenkel 2002) übernimmt aus den Erfahrungen der verschiedenen Studien die Dimensionen Mitbestimmungsmöglichkeiten, Verhältnis zur Lehrerschaft (zu Lehrpersonen), allgemeines Wohlbefinden in der Schule, Klassenklima (Verhältnis der SchülerInnen untereinander) und fügt den Bereich aktives und passives Mobbing im Schulbetrieb hinzu.

Im Rahmen der deutschen Schuleffektivitätsstudien vertritt *Fend* 1998 (Fend 1998: 103) die These, dass Qualität im Bildungswesen nur in der Verbindung von Schulklima- und Effektivitätsforschung zu erfassen ist. Dabei sollte die Wahrnehmung aller Beteiligten einer Schule berücksichtigt werden. Seine Erkenntnisse zum Schulklima erhielt *Fend* durch Studien beginnend in den 70er-Jahren und bis in die 90er-Jahre hineinreichend. Er entwickelte sechs Aspekte zur Beurteilung des Schulklimas, die sich weitgehend mit den bisherigen genannten Kriterien decken: Leistungsdruck, Disziplin, Kontrolle, Mitbestimmung, Lehrendenengagement und persönliches Vertrauen. Daraus stellte er seinen Qualitätskriterienkatalog zusammen, der sich auf die LehrerInnenschaft bezieht:

- hohe Arbeitszufriedenheit
- hoher Integrationsgrad des Lehrkollegiums
- konstruktive Konfliktbewältigung im Kollegium
- keine Gleichgültigkeit und Anonymität im Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern
- hohe Qualität der Schulleitung

Eder (1998) konzentrierte die bisherigen Kriterien in ein vierdimensionales Modell zur Erfassung des Schulklimas: Sozial- und Leistungsdruck, SchülerInnenzufriedenheit, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störung. Hierzu entwickelte er den „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (Eder 2006).

Im Zuge der verschiedenen Studien hat sich herauskristallisiert, dass das Klassenklima, das Unterrichtsklima und das Verhältnis zwischen den Lehrkräften und SchülerInnen einen wesentlichen Anteil in dem theoretischen Konstrukt „Schulklima“ einnehmen. Zusätzlich könnten als weitere Aspekte die Unterrichtsqualität und Lernhaltung der SchülerInnen mit einbezogen werden (Jenkel 2004). Alle Ansätze betonen die Befragung der Betroffenen selbst und deren subjektive Wahrnehmung und Bewertung der schulischen Umwelt (Eder 2001, zitiert in Jenkel 2004). Für die vorliegende empirische Untersuchung wird das Schulklima in Anlehnung an *Vuille* übernommen.

Damit erklärt „Schulklima“ als unabhängige Variable seit 1979 Unterschiede in der Lernleistung, im Verhalten und in der persönlichen Entwicklung des/der einzelnen SchülerIn (Eder 2006). Einige Studien weisen nach, dass ein besseres Schulklima zu verbesserten Lernleistungen, zu weniger schulischen Belastungen und zu einem positiveren Selbstbild des/der Einzelnen (Eder 2006) führt.

Eine Untersuchung von *Eder* konnte 1996 diese Zusammenhänge nur teilweise bestätigen. Die nachgewiesenen Auswirkungen des Schulklimas auf die Schulleistung waren relativ schwach. Ein positives Schulklima wirkte sich allerdings günstig auf die Schulmotivation, Schulzufriedenheit und Mitarbeit im Unterricht aus. Zudem nahmen Störungen und aggressives Verhalten im Schulalltag ab (Eder 2002 in Jenkel 2004).

Das Kriterium der SchülerInnenbeteiligung am Schulleben, das im Indikatorenkatalog vieler ForscherInnen existent ist, wird von der Kultusministerkonferenz im Bildungsbericht 2003 bestätigt. Dabei wird auf Untersuchungsergebnisse hingewiesen, die aussagen, dass die eingeschätzte Mitwirkung von Seiten der SchülerInnen abnimmt, je älter sie werden (Avenarius und Kultusministerkonferenz 2003).

Die zurzeit bekanntesten integrativen Ansätze, die Leistung und Schul- bzw. Klassenklima miteinander verbinden, sind die Studien IGLU (im Auftrag der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) und PISA (OECD: Programme for International Student Assessment). Ergebnis dieser Studien ist, dass es aus Sicht der SchülerInnen einen Zusammenhang zwischen der Schuldisziplin und der Lernleistung geben könnte, wobei Schulen mit einem höheren Bildungsstandard bessere Leistungsergebnisse erzielen. Weitere bedeutsame Effekte zwischen Schulklima und Lernleistung werden in den Kurzdarstellungen der Ergebnisse aus den Jahren 2000 und 2003 nicht erwähnt (OECD 2003).

Bei der Interpretation der Forschungsergebnisse zum Schulklima ist zu berücksichtigen, dass dieses Merkmal sehr variabel sein kann. Die täglich unterschiedliche Wahrnehmung des Einzelnen in Abhängigkeit zu den täglichen Schulereignissen und dem Verhältnis zwischen den einzelnen Klassen wirkt sich immer wieder neu auf die Einschätzung des Schul- bzw. Klassenklimas in jeder Gruppe aus (Fend 1998: 174).

Gesundheit und Schulklima

Der Schwerpunkt der deutschen Untersuchungen zum Thema Gesundheit und Schule lag seit den 80er-Jahren auf dem Nachweis des Zusammenhangs von Leistungsdruck und dem damit verbundenen Schulklima auf die körperliche und psychische Gesundheit. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass psychosomatische Beschwerden mit der schulischen Leistungssituation bereits ab dem Grundschulalter korrelieren (Freitag 1998: 56ff.). Studien, deren Forschungsschwerpunkt auf der Sozialisation von Kindern/Jugendlichen lag, konnten nachweisen, dass Kinder, die nicht in der Klasse integriert waren, ein erhöhtes gesundheitliches Risiko aufwiesen (Freitag 1998: 58ff.).

Ergebnisse der *HBSC-Studie* im Jahr 1994 betonen, dass insbesondere das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis den subjektiv bestimmten Gesundheitszustand der SchülerInnen wie auch Mobbing als Schulklimamerkmal innerhalb der Klasse den Gesundheitszustand stark beeinflussen (Freitag 1998: 247). Beides steht in Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl des betroffenen Schülers/der betroffenen Schülerin. Wird das Schulklima insgesamt betrachtet, zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Beurteilung des Schulklimas und dem dargestellten Gesundheitszustand des Schülers/der Schülerin.

Die Auswertung der nachfolgenden *HBSC-Studie* im Jahr 2002 konkretisierte den Zusammenhang zwischen psychischer Gesundheit sowie psychosomatischen Erkrankungen und der Schulkultur. Hier wurde neben sozial unterstützenden Faktoren und Persönlichkeitsmerkmalen die Unterrichtsqualität als weiterer Indikator in die Operationalisierung des Begriffs „Schulkultur“ integriert. Nach diesem Modell reagierten Mädchen stärker auf schulische Einflussfaktoren als Jungen. Die Abhängigkeit zu psychosomatischen Erkrankungen zeigt sich eindeutig nur bei den Mädchen. Jungen entwickeln in dieser Untersuchung nur geringfügig psychosomatische Erkrankungen auf der Grundlage von schulischen Einflussfaktoren (Bilz und Hähnel 2006).

Satow (2000) weist in seiner Längsschnittuntersuchung auf einen erheblichen Zusammenhang zwischen Klassenklima und Selbstwirksamkeitserwartungen hin. Dies beinhaltet eine Verbesserung des psychischen und physischen Wohlbefindens (Satow 2002).

Vuille stellt ebenfalls einen direkten Bezug zwischen Gesundheit und Schulklima in seiner Evaluation des Programms „Gesundheitsteams an Berner Schulen“ zwischen 1997 und 2002 her. Das Schulklima ist hiernach eine der wichtigsten Einflussgrößen für die Gesundheit der Jugendlichen (Vuille und Schenkel 2001). Jugendliche, die in einem positiven Schulklima leben, haben mehr mögliche Schutzfaktoren gegenüber gesundheitlichen Belastungen als andere Jugendliche (Vuille 2004). Auch haben Jugendliche, die ein gutes Schulklima angeben, eine zweifach größere Wahrscheinlichkeit, einen guten Gesundheitsstatus zu entwickeln, als SchülerInnen, die eine Schule mit schlechtem Schulklima besuchen. Dabei spielen

sozioökonomische Faktoren keine Rolle (Vuille 2001). Zusammenfassend kann nachgewiesen werden, dass ein gutes Schulklima ein präventives bzw. gesundheitsförderndes Potenzial von über 30 % erzeugt (Vuille 2001).

Im Rahmen der Diskussion des Gesundheitsprogramms „Gesundheitsfördernde Schulen“ wiesen verschiedene GesundheitswissenschaftlerInnen auf die Faktoren hin, die die SchülerInnen gesundheitlich besonders im Umfeld Schule belasten. Dazu zählen insbesondere ein schwieriges Klassenklima, ausgelöst durch einen geringen Zusammenhalt, kaum gegenseitige Unterstützung bzw. Ausgrenzung untereinander und ein belastetes SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis ausgelöst durch Schulleistungsdruck und Ungerechtigkeiten. Das Schulklima insgesamt wird beeinflusst durch mangelnde Mitbestimmung, schlechte Räumlichkeiten und persönlich mangelnde Zukunftsperspektive (Paulus 2002).

Alle genannten Studien zur Messung von Schulklima in Zusammenhang mit Gesundheitsindikatoren liegen ausschließlich für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II vor. Studien für den Grundschulbereich, die sich konkret mit dieser Thematik auseinandersetzen, sind nach Wissen der Autorin bisher nicht veröffentlicht (Stand September 2007).

2.6 Fazit zum Forschungshintergrund und Forschungsbedarf

Bullying an Grundschulen ist international bestätigt. Das Ausmaß ist bedeutend, auch wenn im Durchschnitt drei Viertel der Kinder nicht von dieser Problematik betroffen sind. Eine erhöhte Dunkelziffer wird befürchtet, da Studienergebnisse darauf hinweisen, dass Bullying als normales Verhalten bereits in europäische Gesellschaftsformen integriert sein könnte. Wissenschaftliche Beweise liegen für diese Annahme noch nicht vor.

Die Zusammenhänge zu gesundheitlichen Einschränkungen können für einige körperliche, psychische und psychosomatische Erkrankungen bereits ansatzweise berichtet werden, die ganze Spannbreite der möglichen Erkrankungsformen, ausgelöst durch oder in Wechselwirkung mit Bullying, ist dabei noch nicht bekannt. Momentan können Kausalitätsbezüge nur theoretisch angenommen, wegen fehlender Längsschnittstudien aber noch nicht belegt werden.

Gesundheitliche Lebensqualität bei Grundschulkindern ist Gegenstand einiger Gesundheitsstudien. 25 % der Kinder schätzen diese negativ ein. Könnte eine Verbindung zwischen Bullying in der Schule und gesundheitsbezogener Lebensqualität vorliegen? Wenn ja, welches sind die verbindenden Kriterien?

Beide vorgestellten Public-Health-Themen haben Bezüge zu verschiedenen individuellen, gruppendynamischen und gesellschaftlichen Ausprägungen. Der sozialökologische gesundheitsbezogene Ansatz der WHO beschreibt die wichtigsten vielfältigen Verflechtungen und Konsequenzen von Bullying. Eine umfassende Auswertung aller möglichen Prädiktoren innerhalb einer Studie ist daher schwer umzusetzen. Es ist nur realisierbar, möglichst viele

Verbindungspunkte herauszufinden und die fehlenden bekannten protektiven wie risikobehafteten Indikatoren in der Interpretation zu berücksichtigen.

Die soziale Lage als möglicher Prädiktor wird standardmäßig erhoben. Interessanterweise werden die Ausübung wie auch das Erleben von Bullying wenig davon beeinflusst. *Melzer und Darge* finden zusätzlich heraus, dass die Befunde sich verändern, wenn von aggregierten Schuldaten ausgegangen wird. Das heißt, individuell ist der Einfluss der sozialen Lage gering, bezogen auf Schulen, die gehäuft Kinder einer bestimmten Gesellschaftsschicht aufnehmen, kommt es durchaus zu Unterschieden zwischen den einzelnen sozialen Lagen der Schulen (Melzer und Darge 2000). Damit wechselt der Prädiktor „soziale Lage“ innerhalb des sozialökologischen Modells zwischen den individuellen und sozialen Einflüssen.

Es hat sich bei der Auswertung der Literaturquellen herauskristallisiert, dass eine fehlende soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen Bullying-Erfahrungen der/s Einzelnen verstärkt möglich machen. Der Mangel an protektiven Faktoren wie Zuwendung und soziale Ressourcen wirkt sich zusätzlich lebensqualitätsverringernd aus. Liegen diese Faktoren im positiven Sinne vor, werden negative materielle Verhältnisse und deren Auswirkungen gelindert.

Die Schule als wesentlicher Aufenthaltsort vieler Kinder kann sich ihrer Verantwortung gegenüber dem Gesundheitszustand der Kinder nicht entziehen. Positive Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, Mitbeteiligung am Schulleben und gesunde Umweltbedingungen reduzieren nach dem derzeitigen Wissensstand (der begrenzt für Deutschland vorliegt) Bullying-Verhalten und stärken die gesundheitliche Lebensqualität. Es könnte sein, dass die soziale Unterstützung zwischen den Kindern von den Schulklima-Faktoren abhängt und soziale Ungleichheiten durch positiv ausgerichtete Schulstrukturen gemindert werden.

Viele weitere gesellschaftliche und familiäre Einflussfaktoren wirken ebenfalls auf bestehende Bullying-Verhältnisse und die gesundheitsbezogene Lebensqualität ein. In der vorliegenden Arbeit werden die drei Bereiche – soziale Lage, Schulklima und soziale Unterstützung – als mögliche Risikofaktoren von Bullying und gesundheitlicher Lebensqualität genauer, auch unter geschlechtsspezifischen Aspekten, analysiert.

Bullying und gesundheitliche Lebensqualität als Public-Health-Forschungsgebiete im Setting Grundschule sind in Deutschland, trotz ihrer internationalen Bedeutung, wenig erforscht. Da Bullying aber nach europäischen Ergebnissen bereits in diesem Alter durchaus möglich ist, ergab sich daraus die Notwendigkeit der Untersuchung „WOGE“. Im Jahr 2005 offenbarte sich in Hamburg die große Möglichkeit, aktuelle Erkenntnisse zu diesen Themenbereichen zu ergründen, die theoretischen Grundlagen zu überprüfen und neue Ergebnisse für den gesundheitswissenschaftlichen Erklärungsansatz für Gewalt – die individuellen Risiken und die sozialen Einflüsse – zu liefern.

3 Forschungsfrage und Methodik

Beginnend mit der Vorstellung der Ziele und der daraus abgeleiteten Arbeitshypothesen der Untersuchung werden im Verlauf des Methodenkapitels das Studiendesign, die Stichprobenziehung und die Zusammensetzung des Untersuchungsinstruments beschrieben. Dies beinhaltet die Vorstellung der verwendeten standardisierten Fragebögen und die Operationalisierung der bekannten und zu erfragenden Einflussfaktoren. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der Datenbearbeitung und der Datenanalyse.

3.1 Ziele und Forschungsfragen der Untersuchung „WOGE“

In Hamburg sind im Jahr 2005 weder das Ausmaß von Gewalterfahrungen, noch der Ort oder die Form der Gewaltausübung bei Kindern der Altersstufe 8–11 Jahre bekannt. Gespräche mit Eltern, LehrerInnen und Kindern lassen jedoch das Vorhandensein einer Problematik vermuten[29]. Auch der Gesundheitszustand der Grundschulkinder wurde zwischen 1998 und 2004 nicht mehr flächendeckend von den Hamburger SchulärztInnen untersucht. Die Grundschulen melden, dass LehrerInnen eine Vielzahl von Einzelinterventionen in ihren Klassen durchführen[30]. Maßnahmen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen, zur Gewaltverhinderung bzw. -verminderung und Gesundheitsförderung werden oftmals in Eigeninitiative der LehrerInnen punktuell eingesetzt. Es liegen aber keine schriftliche Zusammenfassung dieser Aktivitäten vor. Evaluationen von Gewaltpräventionsmaßnahmen in Hamburg gab es bisher nur vereinzelt. Diese unklare Situation der Hamburger Grundschulkinder im Bereich Gesundheit und Gewalt führte im Jahr 2005 in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern zu der Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung „WOGE – WOhlbefinden und GEwalt in Hamburger Grundschulen“.

Das übergeordnete Ziel dieser Studie ist die Beschreibung der aktuellen Gewalterfahrungen von 8–11-jährigen GrundschülerInnen in Hamburg und die Ermittlung der relevanten Einflussfaktoren sowie der Zusammenhänge mit Gesundheitsaspekten. Die Untersuchung ist zusätzlich darauf ausgerichtet, Erkenntnisse über mögliche Ressourcen sowie Ansatzpunkte von Präventionsmaßnahmen im Schulalltag aus Sicht der Eltern und aus Sicht der LehrerInnen zu erlangen.

Langfristig lassen sich Unterstützungsansätze für Kinder, Eltern und LehrerInnen aus den möglichen Ergebnissen entwickeln. Für Schulen ergibt sich außerdem die Möglichkeit, anhand der Ergebnisse Präventionsmaßnahmen und Anregungen im Bereich der Schulentwicklung effektiv zu entwickeln und umzusetzen.

[29] Informationen der Beratungsstelle Gewaltprävention, Gespräche mit GrundschullehrerInnen, Eltern
[30] Internetauskünfte einzelner Schulen, Konferenzbeiträge

Die vorliegende Arbeit fokussiert jedoch auf die Untersuchung von Forschungsfragen, die aus der Kinderperspektive untersucht werden. Zur Darstellung des korrekten Bildes über das verwendete Studiendesign und die eingesetzten Untersuchungsinstrumente werden im methodischen Teil dieser Arbeit die Einbindung von LehrerInnen und Eltern innerhalb der Untersuchung sowie die verwendeten LehrerInnen- wie Elternfragebögen vorgestellt.

Ziele

Das wesentliche Ziel dieser Studie ist die Erhebung eines Kenntnisstands über das Ausmaß und die Risikofaktoren von Bullying an Hamburger Grundschulen und die zeitgleiche Darstellung der gesundheitlichen Lebensqualität der Kinder.

Detaillierte Untersuchungsziele sind:

- die Ermittlung der Auftretenshäufigkeit der unterschiedlichen Formen von Gewalterfahrungen/-einstellungen[31] und Gewaltausübung in der Klassenstufe drei und vier
- die Abbildung der selbst eingeschätzten gesundheitlichen Lebensqualität der Kinder in Klasse drei und vier
- die Darstellung der Zusammenhänge zwischen sozialer Lage, Schulklima sowie sozialer Unterstützung und gesundheitlicher Lebensqualität
- die Darstellung der Zusammenhänge zwischen sozialer Lage, Schulklima sowie sozialer Unterstützung und Gewalterfahrungen und Gewaltausübung,
- die Darstellung der Zusammenhänge zwischen sozialer Lage und Gewalteinstellungen

Forschungsfragen

Von den oben aufgeführten Zielen lassen sich differenzierte Forschungsfragen ableiten. Die Hauptforschungsfrage lautet:

Gibt es Zusammenhänge zwischen Bullying und der subjektiven gesundheitlichen Lebensqualität der Kinder? Wenn ja, welches sind die verbindenden Faktoren?

Weitere Forschungsfragen schließen sich an:

- Wie ist das gesundheitliche Wohlbefinden von GrundschülerInnen in Hamburg?
- Welche Gewalterfahrung haben GrundschülerInnen in Hamburg?
- Wie viel Gewalt üben bereits GrundschülerInnen aus?
- Gibt es bereits eine Bewaffnung unter GrundschülerInnen?
- Welche Einstellungen zu Gewalt und im Umgang mit Gewalt haben GrundschülerInnen?
- Wie erleben GrundschülerInnen ihren Schulalltag?

[31] Siehe Definition Olweus, Definition Bandura Kapitel 2.2.2

- Welchen Einfluss hat die soziale Lage auf die gesundheitliche Lebensqualität und auf Gewalterfahrungen/Gewaltausübung?
- Welchen Einfluss hat das Schulklima auf die gesundheitliche Lebensqualität und auf Gewalterfahrungen/Gewaltausübung?
- Welchen Einfluss haben die Peer Group und die MitschülerInnen auf die gesundheitliche Lebensqualität und erlebte Gewalt?

Die einzelnen Fragestellungen sollen differenziert unter der Geschlechterperspektive betrachtet werden. Ziele und Fragestellungen wurden in konzeptionelle Arbeitshypothesen umgesetzt, die der Auswertungsgrundlage dienen.

3.2 Arbeitshypothesen für die empirische Studie

Wie in der internationalen Literatur beschrieben, werden insbesondere drei Einflussbereiche im Vordergrund der Untersuchung stehen: die soziale Lage, das Schulklima und die soziale Unterstützung. Für Hamburger Grundschulen stehen somit erstmals Daten auf der Basis von Kinderantworten zur Verfügung. Die hypothesengeleitete Auswertung dieser Untersuchung mit dem Ziel, Bullying und gesundheitliche Lebensqualität unter den Gesichtpunkten der oben benannten Risikofaktoren zu untersuchen, erfolgt in drei Arbeitsbereichen:

- Hypothesen zur Überprüfung des Einflusses der unabhängigen Merkmale soziale Lage, Schulklima und soziale Unterstützung auf Bullying an Hamburger Grundschulen
- Hypothesen zur Überprüfung des Einflusses der unabhängigen Merkmale soziale Lage, Schulklima und soziale Unterstützung auf die gesundheitliche Lebensqualität der Hamburger GrundschülerInnen
- Hypothesen zur Verbindung zweier entscheidender Public-Health-Themen: Bullying und gesundheitliche Lebensqualität

Die nachfolgenden Abschnitte greifen die einzelnen Arbeitsbereiche auf. Nach der Kurzbeschreibung der Basisfakten für Prävalenzvergleiche und zur Hypothesenbildung werden die einzelnen Arbeitshypothesen der Auswertung vorgestellt.

Hypothesen zur Überprüfung des Einflusses der unabhängigen Merkmale soziale Lage, Schulklima und soziale Unterstützung auf Bullying an Hamburger Grundschulen

Bullying splittet sich auf in ausgeübte und selbst erfahrene Gewalt. Zwischen 10 und 30 % der Kinder im Alter von 8–11 Jahren erfahren Bullying mindestens einmal in der Woche (Whitney und Smith 1993; Olweus 2002; Fekkes, Pijpers et al. 2005), und 2–7 % der Kinder üben Bullying aus (Fekkes, Pijpers et al. 2005). Ob dieser Umfang auch in Hamburg vorzufinden ist, wird getrennt für Opfer, TäterInnen und Opfer/TäterInnen berechnet. Obwohl geschlechtsspezifische und

migrationsbedingte Unterschiede in dieser Altersstufe bisher nicht einheitlich nachweisbar sind, werden diese in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt.

Nach der Studie von *Whitney und Smith* (Whitney und Smith 1993) ist davon auszugehen, dass 19 % der untersuchten Kinder sich nicht in den bestehenden Konflikt von anderen Kindern einmischen und ihnen nicht zu Hilfe eilen. Studien aus Italien und Kanada weisen nach, dass bei einer moralisch distanzierten Gewalteinstellung mehr Gewalt akzeptiert oder ignoriert wird. Die sogenannten BeisteherInnen und die Gewalteinstellung als Risikofaktor werden in der vorliegenden Untersuchung durch Fragen zur Gewalteinstellung herausgefiltert.

Da nur 50–60 % der Kinder ihre Probleme einem Erwachsenen mitteilen, wird diese Fragestellung mit in die deskriptive Auswertung der Hamburger Daten aufgenommen (Whitney und Smith 1993; Fekkes, Pijpers et al. 2005). Gewaltbeobachtung als Ausdruck nicht selbst erlebter Gewalt schließt den hypothetischen Arbeitsbereich der Zustandsbeschreibungen ab.

Hypothesengeleitet wird überprüft, ob Bullying vom sozioökonomischen Status abhängt. Dies wird von bisher berichteten Studien negiert. Das Schulklima dagegen beeinflusst durch seine soziale Bedeutung Bullying. Dabei könnten die einzelnen Indikatoren des Schulklimas sich in verschiedenen Relationen auf die erlebte Gewalt auswirken. Die soziale Unterstützung durch die Peer Group wird im Zusammenhang mit Bullying immer wieder erwähnt. Opfer haben nachgewiesenermaßen z. B. kleinere FreundInnenkreise und Opfer/TäterInnen sind die unbeliebtesten MitschülerInnen (siehe Kapitel 2.3).

Auch Gewalterfahrung und Gewalteinstellung stehen nach bisherigen Erkenntnissen in Zusammenhang. Eine Verbindung zwischen dem Konzept des „moral disengagement“ und Bullying ist denkbar und ein Teil der vorliegenden Auswertung.

Folgende Arbeitshypothesen lassen sich aus den theoretischen Erkenntnissen ableiten:

1) Das Auftreten von Bullying steht in keinem Zusammenhang mit den Indikatoren der sozialen Lage.
2) Ein positives Schulklima verringert die bedingte Wahrscheinlichkeit, Opfer, TäterIn oder Opfer/TäterIn zu sein.
3) Die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen mindert Opfer, TäterInnen oder Opfer/TäterInnen.
4) Eine positive Einstellung zu Gewalt bedingt eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, TäterIn oder Opfer/TäterIn zu sein.

Hypothesen zur Überprüfung des Einflusses der unabhängigen Merkmale soziale Lage, Schulklima und soziale Unterstützung auf die gesundheitliche Lebensqualität der Hamburger GrundschülerInnen

Gesundheitliche Lebensqualität setzt sich im Kindesalter aus mehreren Dimensionen zusammen: körperliches und psychisches Wohlbefinden, Selbstwert, familiäres und schulisches Wohlbefinden. Neben der Erforschung der Lebensqualität bei bestehenden Erkrankungen ist es im Sinne der Public-Health-Forschung notwendig, ebenfalls vermeintlich gesunde Kinder zu befragen. Die hier dargestellten Ergebnisse beruhen auf subjektiven Selbstangaben.

Nach bestehenden Erkenntnissen aus der Hamburger Referenzgruppe sollten sich über zwei Drittel der Kinder gesundheitlich wohl fühlen. Geschlechtsspezifische Unterschiede könnten sich besonders in Bezug auf die körperliche Gesundheit bestätigen (Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000; Ravens-Sieberer und Thomas 2003). Der Einfluss der sozialen Lage, zusammengefasst aus verschiedenen Indikatoren, auf die gesundheitliche Lebensqualität wird in den Studienergebnissen unterschiedlich interpretiert. Die einzelnen Ausprägungen der sozialen Lage könnten für sich alleinstehend die Lebensqualität bessern oder verschlechtern. Dies gilt auch, wenn die Dimensionen der Lebensqualität einzeln untersucht werden. Wie stark sich das Schulklima an sich oder in seinen Ausprägungen auf die gesundheitliche Lebensqualität auswirkt, ist nicht konkretisierbar. Da das Schulklima verstärkend oder mindernd auf Teilaspekte der Lebensqualität (Selbstwert, schulisches Wohlbefinden) einwirken kann, wird dies in der Untersuchung hypothetisch in Betracht gezogen. Fehlende soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen kann ebenfalls ein Risikofaktor für negative Lebensqualität sein und wird in das Untersuchungsdesign mit aufgenommen.

Daraus ergeben sich folgende Arbeitshypothesen:

1) Die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität zeigt keinen Zusammenhang mit der sozialen Lage.
2) Einzelne Dimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität zeigen keinen Zusammenhang mit der sozialen Lage.
3) Die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität ist assoziiert mit dem Schulklima.
4) Einzelne Dimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität sind assoziiert mit dem Schulklima.
5) Soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen führt zu einer erhöhten gesundheitlichen Lebensqualität.
6) Soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen führt zu einer erhöhten gesundheitlichen Lebensqualität der einzelnen Dimensionen.

Hypothesen zur Verbindung zweier entscheidender Public-Health-Themen: Bullying und gesundheitliche Lebensqualität

Die gesundheitliche Lebensqualität von Kindern im Grundschulalter könnte von möglichen Bullying-Erlebnissen abhängig sein. Dabei wird angenommen, dass die Beurteilung der Lebensqualität von der eingenommenen Rolle im Bullying-Prozess abhängig ist. Eine hypothetische Kausalrichtung wird aufgrund inhaltlicher Überlegungen vorgegeben:

Bullying beeinflusst die Lebensqualität.

Zusätzlich werden anhand der theoretischen Überlegungen und abgeleitet von den Ergebnisse der Hypothesenprüfungen Pfaddiagramme in Erwägung gezogen.

Innerhalb dieser Berechnungen ist die Rolle während des Bullying-Prozesses festgelegt.

Folgende Pfade stehen nach dem theoretischen Wissen zur Verfügung:

1) Das Schulklima wirkt sich auf die soziale Unterstützung aus. Diese wiederum hat Auswirkungen auf das Opfer im Bullying-Prozess und nachfolgend auf die gesundheitliche Lebensqualität.
2) Das Schulklima und die Gewalteinstellung wirken sich auf das TäterInnenverhalten aus und damit auf die gesundheitliche Lebensqualität.
3) Das Schulklima wirkt sich auf die soziale Unterstützung aus. Die soziale Unterstützung wirkt sich auf die Einnahme der Opfer/TäterInnen-Rolle aus. Ebenso korreliert die Gewalteinstellung mit der Opfer/Täterinnen-Rolle. Diese beeinflusst die gesundheitliche Lebensqualität.

Die einzelnen Hypothesenbereiche sind der strukturierte Leitfaden, der durch den empirischen Ergebnisteil dieser Arbeit führt.

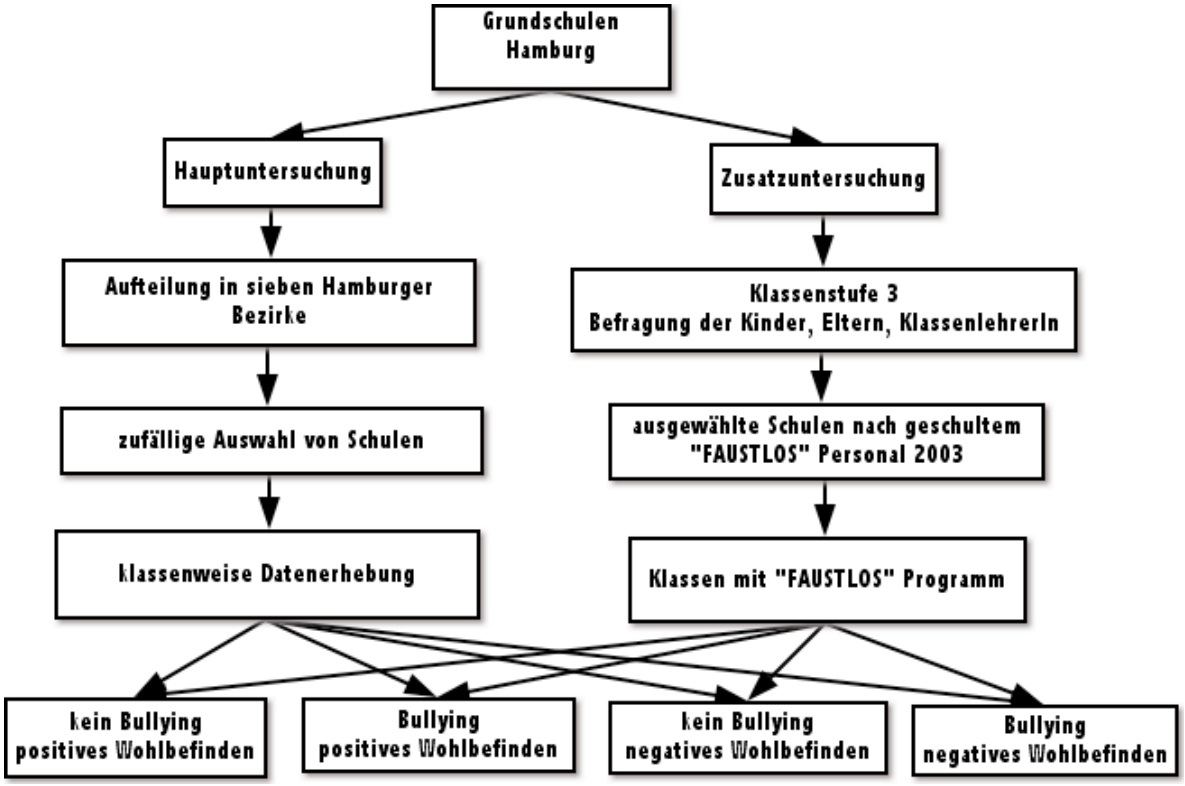
3.3 Studiendesign

Flächendeckende gesundheitswissenschaftliche Befragungen[32] an Grundschulen mit einer direkten Beteiligung der Kinder werden derzeit nur selten in Deutschland durchgeführt. Insbesondere die Gewalterlebnisse im Schulalltag sind momentan schwierig einzuschätzen, da repräsentative Daten aus Grundschulen in Deutschland (Hanewinkel und Eichler 1999; Wolke, Woods et al. 2001; Melzer, Schubarth et al. 2004; Jäger, Fischer et al. 2007) nur bruchstückhaft vorhanden sind. Zusätzlich erschwert eine unterschiedliche Definition des Begriffs Gewalt die Vergleichbarkeit vorhandener Studien. Auch die persönliche Einschätzung von Kindern im Alter von 8–11 Jahren wird selten durchgeführt, da die Korrektheit der Angaben wissenschaftlich angezweifelt wird (Theunissen, Vogels et al. 1998). Elternangaben werden oftmals bevorzugt, z.B. in der überregionalen deutschen Untersuchung KIGGS (Lange, Kamtsirius et al. 2007). Vorerfahrungen und Ergebnisse aus Studien im Bereich der gesundheitlichen Lebensqualität betonen die Fähigkeit von Kindern in diesem Alter, sich adäquat zu äußern, und verweisen auf unterschiedliche Empfindungen und Einschätzungen von Kindern und Eltern (Matza, Swensen et al. 2004; Varni, Limbers et al. 2007). Daraus ergab sich für die Hamburger Untersuchung das Studiendesign einer Querschnittserhebung mit der Direktbefragung von Kindern der dritten und vierten Klasse mittels eines schriftlichen Fragebogens.

Als Definition für Gewalt wurde die in europäischen Studien (Whitney und Smith 1993; Olweus 2004; Fekkes, Pijpers et al. 2005) verwendete Form des Bullying von *Dan Olweus (Olweus 2004)* bzw. die Modifikation von *Whitney und Smith* (Whitney und Smith 1993) gewählt. Dies ermöglicht eine annähernde Vergleichbarkeit mit bereits vorhandenen internationalen Studienergebnissen. Die Herstellung eines nachgewiesenen kausalen Zusammenhangs ist durch dieses Studiendesign ausgeschlossen. Da es bisher auch wenige wissenschaftlich nachgewiesene Kausalitätsbezüge zwischen den einzelnen Einflussfaktoren und deren Auswirkungen gibt, sind alle Ergebnisse in diesem Studiendesign als Hinweise zu betrachten (Krämer, Reintjes et al. 2003). Auch ein zeitlicher Bezug zwischen Prädiktoren und abhängigen Kriterien kann nicht durch dieses Studiendesign festgelegt werden (Buring und Hennekens 1987; Gordis 2001). Die Querschnittserhebung ist aus zwei Untersuchungssträngen aufgebaut, der repräsentativen Hamburger Stichprobe (im weiteren Hauptuntersuchung) und der Zusatzstichprobe „FAUSTLOS“ (siehe Abbildung 3: Studiendesign).

[32] Derzeit gibt es Untersuchungen zu den Schulleistungen der Kinder; siehe PISA, KESS, IGLU etc.

Abbildung 3: Studiendesign



Die Auswertung und Analyse bezieht sich ausschließlich auf die Hauptuntersuchung, da aufgrund der unterschiedlichen Durchführung des Präventionsprogramms „FAUSTLOS“ keine homogene Untersuchungsgruppe von Schulkindern, die in gleichem Maße dieses Programm durchlaufen haben, aufgebaut werden konnte (siehe Kapitel 4.2).

Hauptuntersuchung

In ausgewählten Hamburger Schulklassen der Klassenstufen drei und vier wurde eine einmalige schriftliche Befragung der Kinder, Eltern und KlassenlehrerInnen einzelner Klassen durchgeführt. Jede Gruppe erhielt einen eigenen Fragebogen.

Die Auswahl der Klassen erfolgte auf Bezirksebene. Termin der Befragung war der November 2005. Dieser Zeitpunkt wurde ausgewählt, da hier nur wenige schulische Sonderprojekte durchgeführt wurden. Zudem lagen die letzten Hamburger Schulferien zum ersten Befragungstermin mindestens zwei Wochen zurück.

Der Fragebogen der Kinder umfasst bereits international eingesetzte standardisierte Fragenkomplexe für die Alterstufe 8–11 Jahre (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000). Weitere Fragen wurden modifiziert für diese Alterstufe. Für die Eltern wurde ein entsprechender Fragebogen aus erprobten Fragenkomplexen entwickelt.

Die Fragebögen wurden in einem Pretest auf Verständlichkeit und zeitlichen Umfang überprüft. Der Bearbeitungszeitraum sollte nicht länger als 35 Minuten sein. Einzelne Kinder der Altersstufen 8–11 Jahre und deren Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten in Hamburg-Bergedorf füllten

die Vorabversion des Fragebogens aus und vermerkten Unverständlichkeiten und den zeitlichen Aufwand. Zusätzlich überarbeiteten GrundschullehrerInnen und PsychologInnen den Fragebogen auf Verständlichkeit.

Der LehrerInnenfragebogen wurde neu entwickelt in Anlehnung an den Elternfragebogen. Es lagen im Sommer 2005 keine der Autorin bekannten, standardisierten schriftlichen Fragebögen zu dem Bereich „Lebensqualität der Schulkinder“ und „Gewalterleben in der Schule“ für LehrerInnen vor.

Zusatzstichprobe „FAUSTLOS“

Neben der Hauptuntersuchung wurde eine Zusatzstichprobe untersucht. Auswahlkriterium war hier die Teilnahme der KlassenlehrerInnen an dem Schulungsprogramm des Gewaltpräventionsprogramms „FAUSTLOS“ im Jahr 2003, organisiert von der Beratungsstelle Gewaltprävention, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Zur Befragung wurden die Untersuchungsinstrumente der Hauptuntersuchung eingesetzt.

3.4 Stichprobenziehung

Die festgelegte Untersuchungsgruppe für die Hauptuntersuchung besteht aus Schulkindern staatlicher Grundschulen in Hamburg der Klassenstufen drei und vier, deren Eltern und KlassenlehrerInnen.

Die Befragung von Grundschulkindern wurde auf das Alter „acht Jahre und älter“ festgelegt, da Befragungen mit schriftlichen Selbstausfüllfragebögen von Kindern unter acht Jahren derzeit wegen der fehlenden Lesekompetenz von wissenschaftlichen Untersuchungen nicht befürwortet werden.

Ziel der Stichprobenziehung war die Bildung einer repräsentativen Stichprobe zur Gesamtheit der Hamburger Grundschulkinder in den entsprechenden Klassenstufen. Da nicht alle Schulkinder der Altersstufe 8–11 Jahre aus Hamburg befragt werden konnten und eine individuelle Auswahl von Kindern aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht realisierbar war, wurden für die Befragung zufällig ausgewählte Klassen verwendet.

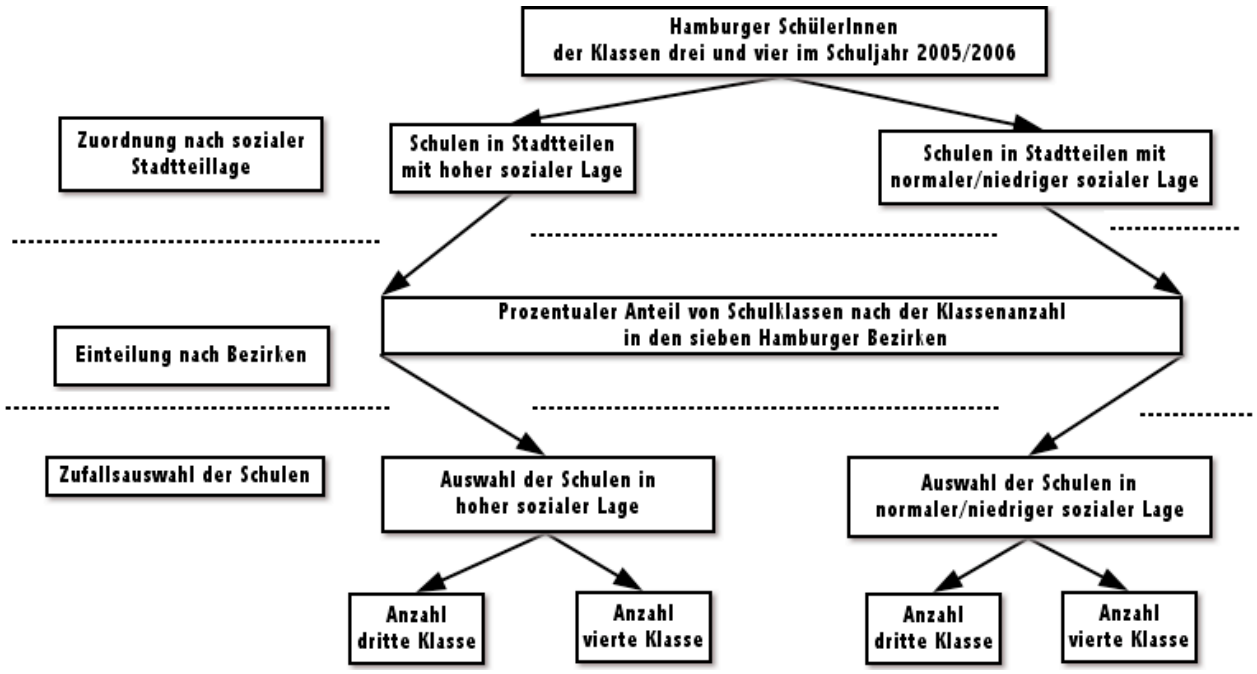
Grundlage der zufälligen Ziehung von Klassen waren alle staatlichen Hamburger Schulen mit den Klassenstufen drei und vier des Schuljahres 2003/2004[33]. Ausgeschlossen waren Privatschulen, konfessionelle Schulen und Förderschulen. Die Prüfung der Repräsentativität für ganz Hamburg erfolgte hinsichtlich des Verhältnisses von Jungen und Mädchen, des Erwerbsstatus der Eltern und der Staatsangehörigkeit. Grundlagen waren die Angaben des statistischen Landesamtes Hamburg[34].

[33] http =//fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/statistik/susi/start-susi.html aufgerufen am 12.09.2005
[34] http =//www.statistik-nord.de/index

Die Stichprobenziehung erfolgte unter Berücksichtigung der sozialen Lage des Standortes der Schule (Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die offizielle Einteilung in niedrige, normale und hohe soziale Stadtteillage in Hamburg auf der Datenbasis der Volkszählung von 1987 beruht.

Als Methode fand das Multistage Sampling (Erdfelder, Mausfeld et al. 1996) Anwendung. In der ersten Stufe des Auswahlverfahrens wurden die staatlichen Grundschulen den Bezirken zugeordnet und ihre Teilnahme unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage prozentual in die Zufallsauswahl der Schulen einbezogen. In Stufe zwei nahmen interessierte Schulen aus dem Bezirk an der Untersuchung teil und hier die jeweils interessierten Klassen. Die freiwillige Teilnahme und Zustimmung des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin war eine Voraussetzung für die Durchführung der Untersuchung[35]. In Stufe drei nahmen innerhalb dieser Klassen die Kinder teil, bei denen eine schriftliche Einwilligung eines Erziehungsberechtigten vorlag (siehe Abbildung 4: Stichprobenziehung). Alle Eltern dieser Klassen und die KlassenlehrerInnen wurden um Teilnahme gebeten.

Abbildung 4: Stichprobenziehung



[35] Auflage des Hamburger Datenschutzbeauftragten

Berechnung der Stichprobe

Berechnungsgrundlage ist die Anzahl aller staatlichen Hamburger Grundschulklassen und deren Dritt- bzw. ViertklässlerInnen der 261 staatlichen Grundschulen. Zusätzlich wurden die 261 staatlichen Grundschulen in Hamburg untergliedert in den einzelnen Bezirken nach ihrer sozialen Lage des Standortes (Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001).

Tabelle 7: Anzahl der Grundschulen nach Bezirk und sozialer Lage

Anzahl der Grundschulen

Bezirk	*soziale Lage*			
	niedrig	*normal*	*hoch*	*gesamt*
Altona	11	13	14	38
Bergedorf		13	10	23
Eimsbüttel		20	12	32
Harburg	15	15	3	33
Mitte	30	5		35
Nord	1	24	8	33
Wandsbek	7	36	24	67
gesamt	64	126	71	261

Für die Berechnung der notwendigen Anzahl von Klassen für eine repräsentative Stichprobe wurden die Schulen in der normalen Lage und in der niedrigen sozialen Lage des Standortes zusammengefasst.

Abbildung 5: Klassen- und SchülerInnenanzahl nach Bezirk



Danach befanden sich ein Drittel der Grundschulen in einem sozial hohen Stadtteil und zwei Drittel der Schulen befanden sich in einem sozial normalen oder niedrigem Stadtteil. Dies entsprach auch der Verteilung der Schulklassen.

Tabelle 8: Anzahl der Grundschulklassen nach hoher und normaler/benachteiligter sozialer Lage

Bezirk	*Klassen*	*Soziale Lage*	
		hoch	*normal und niedrig*
Altona	154	43	111
Bergedorf	104	42	62
Eimsbüttel	147	58	89
Harburg	155	17	138
Mitte	142		142
Nord	133	34	99
Wandsbek	290	94	196
gesamt	1125	288	837

Die Berechnung der Stichprobengröße erfolgte auf Basis eines angenommenen 95 % Konfidenzintervalls (Rossner 2006: 259) für das Zielkriterium Bullying. Mindestens 15 % der erlebten Bullying-Situationen der Kinder, als untere Grenze des Intervalls, sollten von der Stichprobe erfasst werden, ausgehend davon, dass im Schnitt 27 % der Kinder Bullying in den Grundschulen erfahren. Diese prozentualen Angaben kamen aus den Studienergebnissen von *Olweus* (Olweus 2002) und *Whitney* und *Smith* (Whitney und Smith 1993). Zusätzlich wurde in der Stichprobenberechnung eine 80%ige Teststärke (Power) angenommen.

Das Berechnungsprogramm StatCalc (enthalten in der Analysesoftware EPI Info (TM), Database and Statistic Software for Public Health Professionals, Center of Disease Control (CDC) Atlanta) berechnete anhand dieser Vorgaben, dass bei einer Grundgesamtheit von 1.091 Grundschulklassen 56 Schulklassen für eine repräsentative Stichprobe benötigt werden, davon 14 Schulklassen in hoher sozialer Stadtteillage und 42 Schulklassen in normaler oder niedriger sozialer Stadtteillage. Die Anzahl der benötigten Schulklassen pro Bezirk wurde nach dem prozentualen Anteil der Kinder dieser Jahrgangsstufen im Bezirk auf die 56 Klassen umgerechnet.

Tabelle 9: Anzahl der zu untersuchenden Schulklassen pro Bezirk nach sozialer Stadtteillage

Bezirk	*Anzahl im Stadtteil*	
	hoch	*normal/niedrig*
Altona	2	6
Bergedorf	2	3
Eimsbüttel	3	4
Harburg	1	7
Mitte		7
Nord	2	5
Wandsbek	4	10
gesamt	14	42

Von der Stichprobe ausgeschlossen waren die Grundschulen, die das Präventionsprogramm „FAUSTLOS“ in der dritten Klasse[36] umsetzten, und alle nicht staatlichen Grundschulen und Förderschulen.

Repräsentativität

Folgende Items sind die Grundlage der Repräsentativität der Kinderbefragung:

- Geschlecht
- Staatsangehörigkeit bzw. Muttersprache

Die Grundlage der Repräsentativität der Elternbefragung bilden die Kriterien

- Geschlecht
- Erwerbsstatus
- Staatsangehörigkeit bzw. Muttersprache

Zur Überprüfung der Repräsentativität wurden Angaben des Statistischen Landesamtes Nord[37] (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2006) herangezogen. Die Ergebnisse der Prüfung werden in Kapitel 4.3 beschrieben.

Im Rahmen der LehrerInnenbefragung wurde keine Repräsentativität angestrebt.

Durchführung der Ziehung

Die Grundschulen des Bezirks wurden in eine zufällige Reihenfolge gesetzt (Losverfahren), nacheinander angeschrieben und um Beteiligung an der Untersuchung gebeten. Davon ausgehend, dass eine von drei angeschriebenen Schulen an der Untersuchung teilnimmt[38], wurden mehr Schulen als notwendig angeschrieben.

Sagte eine Schule zu, wurden dort alle dritten bzw. vierten Klassen, die mitmachen wollten, in die Untersuchung aufgenommen. Führte dieses Verfahren nicht zu der erwünschten Klassenstärke pro Bezirk, wurden in einer nachfolgenden Ziehung weitere Schulen angeschrieben. Sagten nach Beginn der Erhebungsphase Schulen ab, die vorher zugesagt hatten, wurden diese Klassen nicht mehr nachgezogen.

[36] Nach der Schulung durch die Beratungsstelle Gewaltprävention, LI Hamburg, (Schuljahr 2003)
[37] http =//www.statistik-nord.de/index gefunden am 07.04.2006
[38] Mündliche Informationen und Erfahrungswerte von Kooperationspartnern

Zusatzstichprobe „FAUSTLOS“

Alle KlassenlehrerInnen der Schulen, die im Jahr 2003 an der Schulung des Gewaltpräventionsprogramms „FAUSTLOS“ der Beratungsstelle Gewaltprävention teilnahmen, wurden mit ihrer Klasse um Beteiligung gebeten.

Damit bestand die Möglichkeit, dass sich insgesamt 29 Klassen aus zwölf Schulen zu einer Zusatzstichprobe unter dem Aspekt „Durchführung des Gewaltpräventionsprogramms „FAUSTLOS“ zusammenfinden.

3.5 Untersuchungsinstrument

In der Untersuchung wurden alle Beteiligten einer Schulklasse befragt: Kinder, Eltern und KlassenlehrerInnen. Dies ermöglicht bei Bedarf die Betrachtung eines Merkmals und der Ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven auf die gesundheitliche Lebensqualität der Kinder sowie deren Gewalterfahrungen/-ausübung/-einstellungen und eröffnete die Möglichkeit für differenzierte Betrachtungsweisen bezüglich möglicher Zusammenhänge.

Dabei wurden verschiedene, bereits in internationalen Studien nachgewiesene Einflussfaktoren berücksichtigt (Olweus 2002; Melzer, Schubarth et al. 2004), so die Themenfelder Schulklima, Elternmitarbeit, Ressourcen und Durchführung sowie Auswirkungen von Präventionsmaßnahmen. Zusätzlich wurden strukturelle Merkmale[39] erfragt.

Die einzelnen Fragebögen beinhalteten parallele Fragestellungen, um den Vergleich einzelner inhaltlicher Dimensionen zwischen den Gruppen zu ermöglichen. Bei der Zusammenstellung wurde auf international eingesetzte und standardisierte Fragebögen zurückgegriffen. Eigene Fragestellungen wurden nur dann entwickelt, wenn keine standardisierten Fragebögen für den zu erfragenden Bereich vorlagen. Berücksichtigt wurde bei der Formulierung der Fragen das Alter der zu befragenden Person. Geschlossene Fragen, die im Ankreuzverfahren innerhalb einer Skalierung zu beantworten waren, wurden bevorzugt. Offene Fragen waren nur im LehrerInnenfragebogen vorgesehen.

Schwerpunkte des Kinderfragebogens bildeten die Bereiche subjektive gesundheitliche Lebensqualität und Gewalterfahrungen/-ausübung/-einstellungen. Der Eltern- und LehrerInnenfragebogen beschäftigte sich überwiegend mit den Themenbereichen Schulklima und Prävention. Im Rahmen der Gewalteinstellungen wurden zusätzlich Aussagen im Sinne der Theorie des „moral disengagement“ von Albert Bandura (Bandura 1999) (siehe Kapitel 2.2) in den Fragenkatalog eingeplant.

[39] Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status, Sprache, Arbeitstätigkeit der Eltern, Familienstand, Stadtteillage der Schule, Schulgröße

Eine komplette Zusammenstellung der theoretischen Konstrukte, ihre Operationalisierung und die Zugehörigkeit zu bekannten standardisierten Fragebögen kann im Anhang nachvollzogen werden.

Internationale standardisierte Fragebögen

Für die Erhebung einzelner Einflussfaktoren und deren Ausprägungen stehen verschiedene erprobte Untersuchungsinstrumente zur Verfügung. Für Kinder im Grundschulalter gibt es eine eingeschränkte Auswahl. Es wurde zusätzlich auf schriftliche Fragebögen zurückgegriffen, die sich in der fünften Klasse (Sekundarstufe I) bewährt hatten.

Family Affluence Skala (FAS) (Kinderfragebogen)

Die soziale Situation der Kinder wurde aus Sicht der Kinder durch die „Family Affluence Scale“ erhoben, entwickelt durch die Forschungsmitglieder der *HBSC-Studie* (Currie, Elton et al. 1997).

Die Darstellung des sozioökonomischen Status sollte für Kinder in einer Form möglich sein, die es ihnen erlaubt, verlässliche, ihnen zugängliche Angaben zu machen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Kinder in der Regel nicht den genauen Einkommensstatus oder Bildungsstatus der Eltern angeben können.

Die Messung des sozioökonomischen Status erfolgt aus diesem Grund nach dem familiären Wohlstand und nicht nach dem Einkommensstatus. Der familiäre Wohlstand richtet sich nach dem Konsum bestimmter Waren: Anzahl der Automobile, eigenes Zimmer, Familienurlaube und Anzahl der häuslichen Computer. Dabei sind Variationen der Interpretation zu berücksichtigen. Die Anzahl der Autos kann davon abhängig sein, ob sich der Lebensmittelpunkt in der Stadt oder auf dem Land befindet, ein eigenes Zimmer zu bewohnen, ist kulturabhängig und steht auch in Zusammenhang mit dem Alter und Geschlecht der Kinder. Die Anzahl der Computer ist differenziert zu betrachten, da es verschiedene Modelle von Computern gibt und Kinder einen „Game Boy“ oder eine „Play Station“ eventuell schon zum Medium Computer zählen.

Die Einteilung des familiären Wohlstandes erfolgt in einer Drei-Punkte-Skala: FAS 1 (0–3 Punkte) wäre niedriger Wohlstand, FAS 2 (4–5 Punkte) mittlerer Wohlstand, und FAS 3 (6–7) hoher Wohlstand.

Die Validität der Skala ist von *Curie et al*. (Currie 2001) mehrfach überprüft worden. Die Arbeitsgruppe setzte in verschiedenen Studiengruppen den Beschäftigungsstatus der Eltern in Beziehung zu den Angaben der FAS und es ergab sich ein moderater Zusammenhang von Spearmans RHO größer gleich 0,20 in 18 Nationen (von 22 HBSC-Staaten im Jahr 1998).

Weitere Instrumente und Items aus der *HBSC-Studie*

Das Interesse der weltweiten, durch die WHO geförderten Studie gilt der Erforschung des Gesundheitszustandes und gesundheitsrelevanter Verhalten- und Lebensmuster von Kindern/Jugendlichen zwischen zehn und 16 Jahren. Die *HBSC-Studie* ist eine standardisierte

internationale kollaborative Querschnittstudie, die in jährlichen Abständen wiederholt für die Altersstufen elf, 13 und 15 Jahre in 36 Ländern durchgeführt wird.

Die standardisierten Fragen wurden in den verschiedenen Forschungsteams diskutiert und in einem internationalen Meeting zusammengestellt. Die Fragebögen in den einzelnen Ländern sind an die jeweilige Altersstufe angepasst.

Kernelemente des verwendeten Fragebogens sind die Erhebung von Sozialindikatoren, Informationen zum Alltag wie Schule, Familie, Freundschaft, Freizeit und die Erhebung zentraler Daten zum körperlichen und psychischen Gesundheitszustand. Zudem entwickelt jedes Land einen gesonderten Schwerpunkt innerhalb der Befragung (King 1996). Die Antwortkategorien bestehen aus: „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“, „immer“. Dies entspricht den Vorgaben der Fünf-Punkt-Likert-Skalierung (Kappelhoff 2006).

Für die Befragung im Rahmen der Untersuchung „WOGE“ wurden einzelne Fragenbereiche dem deutschen Fragebogen für die fünfte Klasse entnommen und an das Grundschulalter angepasst[40].

KINDL^{R}-Fragebogen

Der KINDL^{R}-Fragebogen ist ein erprobtes Instrument zur Erfassung der gesundheitsbezogenen subjektiven Lebensqualität von Kindern/Jugendlichen verschiedener Altersstufen. Der Fragebogen liegt in verschiedenen, dem jeweiligen Alter entsprechenden Versionen für Kinder und deren Eltern vor.

Der Fragebogen wurde von *Ravens-Sieberer* und *Bullinger* entwickelt (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000). Er erfasst mehrere Dimensionen mit insgesamt 24 Items zu den Bereichen körperliches Wohlbefinden, psychisches Wohlbefinden, Selbstwertgefühl, Familie, FreundInnen und Schule. Erfragt wird der Zeitraum der vorangegangenen Woche. Die Antwortkategorien entsprechen den Bedingungen einer Fünf-Punkt-Likert-Skalierung (Kappelhoff 2006): „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“, „immer“.

Der Fragebogen wurde in verschiedenen internationalen Studien eingesetzt und geprüft. Eine psychometrische Prüfung ergab eine hohe Reliabilität der Gesamtskala (Cronbach Alpha > 0,7) (Ravens-Sieberer und Bullinger 1998). Der Fragebogen für die Alterstufe 8–11 Jahre wurde vollständig in alle drei Untersuchungsinstrumente eingearbeitet.

Fragebogen der Hamburgischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung (HAG)

Zeitgleich mit der Entwicklung der vorliegenden Untersuchung führte die Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Hamburg das Projekt „Spannende Schule – entspanntes Miteinander“ (Roggenbach 2006) an vier Hamburger Schulen durch. Für die

[40] Fragebogen liegt der Autorin vor.

Darstellung des Schulklimas in der Ausgangssituation wurde eine Datenerhebung durchgeführt. Verschiedene Fragebögen wurden für Kinder, Eltern und LehrerInnen entwickelt. Aus ihnen wurden Fragenkomplexe zum Bereich Schulklima, Gewalteinstellung und Ressourcen übernommen und für den Grundschulbereich umformuliert[41].

1996/1998er Schülerbefragung von Melzer et. al. (Melzer, Schubarth et al. 2004)

Der DFG[42]-Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ ermöglichte 1996 die Entwicklung der Studie von *Melzer, Schubarth* et al. (Melzer, Schubarth et al. 2004: 102ff.) zur Darstellung der Schulsituation.

Untersucht wurde eine Repräsentativstichprobe von 3.000 SchülerInnen der sechsten, achten, neunten/zehnten Klasse aller Schulformen in Hessen und Sachsen. Der verwendete Fragebogen enthielt Items zu Gewaltformen im schulischen Alltag und fragte unter anderem Beobachtungen in der Klasse, in der Schule und im eigenen Handeln ab. Im Untersuchungsinstrument der vorliegenden Studie wurden die Items der SchülerInnenbeobachtung auf dem Schulhof, angepasst für den Grundschulbereich, übernommen. Die Antwortmöglichkeiten bewegen sich nach den Maßstäben der Fünf-Punkt-Likert-Skalierung im Bereich: „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“, „immer“.

Modifizierte Olweus-Skala

Der empirische Teil dieser Arbeit beruht in seiner Konzeption auf der gesundheitswissenschaftlichen Definition von Gewalt. Insbesondere die Bullying-Definition von *Whitney* und *Smith* aus dem Jahr 1993 (Whitney und Smith 1993) wird unter diesen Gesichtspunkten berücksichtigt. Die Befragung zum Bullying und die nachfolgende Analyse wurden an dem sozialökologischen Modell der WHO (Krug 2002) ausgerichtet, wobei nicht alle Aspekte (unter anderem die strukturelle Gewalt) berücksichtigt werden konnten.

Dan Olweus (Olweus 2004) führte in den 90er-Jahren Studien zum Thema „Bullying in Schulen“ durch. Die dabei verwendeten Fragen wurden in verschiedene Sprachen übersetzt und weiterentwickelt. Spezifische Verhaltensformen des Bullying wurden von *Whitney und Smith* (Whitney und Smith 1993; Fekkes, Pijpers et al. 2005) in Fragen für das Grundschulalter umgesetzt: Gerüchte verbreiten, Beschimpfungen, Ausgrenzen, Auslachen, jemanden schlagen. Diese Skala wurde unter anderem bei *Fekkes* (Fekkes, Pijpers et al. 2005) im Zuge einer Grundschuluntersuchung eingesetzt.

Die Beantwortung der Frage erfolgt in den Kategorien: „nie“, „ein- bis zweimal im Monat“, „einmal in der Woche“, „zwei bis dreimal in der Woche“, „jeden Tag“.

[41] Fragebögen liegen der Autorin vor.
[42] Deutsche Forschungsgesellschaft

Empfehlungen der deutschen Arbeitsgruppe Epidemiologie (DAE): Sozioökonomischer Status

Der Sozialstatus der Eltern wurde erfragt durch eine verkürzten Form der Empfehlungen der deutschen Arbeitsgruppe Epidemiologie (DAE), der Gesellschaft für medizinische Informatik (GMI), der Deutschen Gesellschaft für Sozialmedizin und Prävention (DGSMP) und der deutschen Region der internationalen biometrischen Gesellschaft (Ahrens, Bellach et al. 1998: 7ff.). Empfohlen werden hier Fragen zur Nationalität, zu Familienstand, zu Bildung, zum Erwerbsstatus, zur beruflichen Stellung der ausfüllenden Person und des Partners, zur Anzahl der Personen im Haushalt in Anlehnung an die Skalen nach Scheuch-Winkler.

Es gibt Einschränkungen in der Interpretation. Die Darstellung des beruflichen Status in Verbindung mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit ist nur bedingt für die Berechnung des Einkommens geeignet, da innerhalb der beruflichen Stellung nicht alle Möglichkeiten berücksichtigt werden konnten und in jeder beruflichen Stellung verschiedene Einkommensmöglichkeiten gegeben sind.

Dimensionen und Konstrukt-Operationalisierungen des Kinderfragebogens

Der Kinderfragebogen wurde aus Fragekomplexen der verschiedenen oben erwähnten Fragebögen plus selbst entwickelter Fragen zusammengesetzt (siehe Tabelle 10). Dabei wurden einige Fragen der Altersstufe 8–11 Jahre angepasst.

Tabelle 10: Dimensionen des Kinderfragebogens

Fragebogenbereiche	*Item-Anzahl Kinder (69)*	*Herkunft (Item-Anzahl)*	*Antwortskala (Punktzahl)*
körperliches und psychisches Wohlbefinden der Kinder	8	KINDL^{R}	nie (1), selten (2) manchmal (3), oft (4) , immer (5)
Selbstwertgefühl	4	KINDL^{R}	nie (1), selten (2) manchmal (3), oft (4) , immer (5)
Familiensituation	5	KINDL^{R} (4)/ HBSC (1)	nie (1), selten (2) manchmal (3), oft (4) , immer (5)
schulisches Wohlbefinden	4	KINDL^{R}	nie (1), selten (2) manchmal (3), oft (4) , immer (5)
FreundInnen und MitschülerInnen (soziale Unterstützung)	7	KINDL^{R} (4)/ HBSC (3)	nie (1), selten (2) manchmal (3), oft (4) , immer (5)
Gewalterfahrung/-ausübung	10	Whitney-und-Smith-Skala /HBSC	nie (1), 1-2mal im Monat (2), 1mal in der Woche (3), 2-3mal in der Woche (4) jeden Tag (5)
Gewaltbeobachtung	5	eigene Fragestellung/1996er-Untersuchung	nie (1), selten (2) manchmal (3), oft (4) , immer (5)
Gewalteinstellung	14	HAG-Fragebogen (10)/ eigene Fragestellung	ja (1), manchmal (2), nein (3), weiß nicht
Information	2	Whitney-und-Smith-Skala	ja (1), manchmal (2), nein (3), weiß nicht
Schulklima	5	HBSC (3)/eigene Fragestellung (2)	nie (1), selten (2) manchmal (3), oft (4) , immer (5)
Prävention	4	eigene Fragestellung	ja (1), manchmal (2), nein (3), weiß nicht

Die einzelnen Dimensionen sind auf die Forschungsfragen abgestimmt und ermöglichen einen Einblick in den Schulalltag. Sie bilden die Zielkriterien gesundheitliche Lebensqualität, Bullying und

Gewalteinstellungen ab. Diese können nicht direkt gemessen werden. Auch die möglichen Prädiktoren soziale Lage, Schulklima und soziale Unterstützung werden indirekt über einzelne Fragen erfasst. Nachfolgend werden neben der Auflistung der Dimensionen diese theoretischen Konstrukte[43] operationalisiert.

Als strukturelle Blockvariable wurde jedem Kind die „soziale Stadtteillage der Schule“ zugeordnet. Die Einteilung der Schulen nach der Stadtteillage erfolgte auf Grundlage der veröffentlichten Kartografie im Jahr 2000 innerhalb des Gesundheitsberichtes für Hamburg (Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001). In einer Faktorenanalyse werden Daten aus verschiedenen Datenbanken nach den entwickelten „sozialen Determinanten für Gesundheit“ (Weltgesundheitsorganisation 1998) zusammengeführt. Gesundheitliche Kriterien[44], urbane Verdichtung[45] und soziale Schichtung[46] (Loll und Müller 1990) bilden die Grundlage für die Einteilung in niedrige, mittlere und hohe soziale Stadtteillage.

Die „soziale Lage“ des Kindes wird dargestellt über das Geschlecht, den familiären Wohlstand, die Erwerbstätigkeit der Eltern, die Familiensituation und den Migrationshintergrund. In der vorliegenden Untersuchung wurden diese Indikatoren bei den Kindern durch Selbstangaben erfragt. Da es zwischen diesen Merkmalen vielfältige Verbindungen gibt (siehe Kapitel 2.5), wird es notwendig sein, die Auswertung der vorliegenden Daten mit der Darstellung von möglichen Korrelationen zwischen diesen Indikatoren zu beginnen.

Das Alter der Kinder wird nicht mit einbezogen, da nur Kinder zweier Klassenstufen mit der Alterststruktur 8–11 Jahre befragt wurden und die Auswertung übergreifend erfolgt. Die Family Affluence Skala (FAS) beinhaltet Fragen zum materiellen Wohlstand des Kindes: Autoanzahl, Computeranzahl, eigenes Zimmer, Anzahl der Familienurlaube (Currie, Elton et al. 1997). Der Indikator Arbeitsstatus wurde einzeln für die Mutter und den Vater erfragt. Dabei gaben die Kinder für jeden Elternteil Auskunft darüber, ob er arbeitet oder nicht[47]. Die Ergebnisse verweisen indirekt auf die finanzielle Situation der Familie. Die Familiensituation wurde zweifach abgebildet. Die Kinder gaben die Geschwisterzahl an, und gleichzeitig wurde differenziert erfragt, mit welchen erwachsenen Personen sie in einem gemeinsamen Haushalt leben. Diese Angaben wurden zusammengefasst in der Aussage: „Ich lebe mit einem Erwachsenen in einem Haushalt“[48] oder „... mit zwei Erwachsenen in einem Haushalt[49]“. Die gesprochene Sprache im Elternhaus erhebt einen möglichen Migrationshintergrund. Eine Mehrfachantwort war möglich, da die Kinder die Auswahl

[43] Eine genaue Auflistung der Konstrukte und ihre Operationalisierung wird im Anhang beschrieben
[44] Indikatoren: Anzahl der Allergien bei Kindern, Anzahl der behandlungsbedürftigen Kinder, stationäre Behandlungsfälle, Anzahl der Impfungen pro Kind, Anzahl der Kinder mit Krankenhausaufenthalten, Todesfälle, Untergewicht bei Neugeborenen, Anzahl der Kinder mit Arztüberweisungen, Anzahl der vollständig untersuchten Kinder durch die Vorsorgeuntersuchungen
[45] Indikatoren: Haushaltsgröße, Bevölkerungsdichte, Wohngebäudezuordnung, Eigentümer
[46] Indikatoren: Bildung, Berufsstatus, Wohnfläche, Miete
[47] Kategorien: kein Elternteil arbeitet, ein Elternteil arbeitet, beide Elternteile arbeiten
[48] Ein-Eltern-Familie
[49] Zwei-Eltern-Familie

hatten zwischen der Antwort „deutsch“ und weiteren Sprachen. Das Merkmal wird im Weiteren zusammengefasst zu „deutsch“ und „nicht deutsch-/zweisprachig“. Die direkte Frage nach der Nationalität der Eltern und dem Geburtsort im Sinne der aktuellen Beurteilung des Migationshintergrunds (Schenk, Ellert et al. 2007) wurde ausgeschlossen, da die Altersgruppe dafür zu jung erscheint und eine korrekte Antwort nicht erwartet werden konnte.

Die subjektive gesundheitliche Lebensqualität wird über die schriftliche Version des KINDL^{R}-Fragebogens erfasst. Wie sich Kinder in verschiedenen Lebenssituationen fühlen, ist am deutlichsten über eine Selbsteinschätzung zu analysieren (Varni, Limbers et al. 2007). Die gesundheitliche Lebensqualität setzt sich regulär aus sechs Dimensionen zusammen. Da eine mangelnde soziale Unterstützung durch FreundInnen in internationalen Studien immer wieder als Einzelrisikofaktor für erlebte Gewalt benannt wird (Nansel, Overpeck et al. 2001; Veenstra, Lindenberg et al. 2005), kommt es zu einer speziellen Bildung des Merkmalkomplexes „soziale Unterstützung“. Die Dimension „Wohlbefinden unter FreundInnen“ des KINDL^{R}-Fragebogens wurde aus dem standardmäßigen Dimensionskatalog der Lebensqualität hierfür ausgeschlossen. Somit besteht die gesundheitliche Lebensqualität in dieser Untersuchung aus fünf Dimensionen[50].

Vier Einzelfragen beschreiben jeweils eine Dimension des gesundheitlichen Wohlbefindens. Aus diesen fünf Dimensionen lässt sich ein rechnerischer Lebensqualitätswert ableiten, der transformierte gesundheitliche Lebensqualitätswert. Dafür war es notwendig, einige Items umzukodieren. In jeder Dimension sind zwischen vier bis 20 Punkte zu erreichen. Zur Standardisierung und Vergleichbarkeit der Datenwerte wird nachfolgend eine Transformierung der Summen durchgeführt. Danach kann am Ende jede teilnehmende Person einen Summenscore zwischen 0 und 100 Punkten erreichen. Diese Angabe ist für die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und für die jeweilige Lebensqualität in den einzelnen Dimensionen möglich. Generell zeigt ein ansteigender Wert eine Verbesserung der Lebensqualität an (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000).

Der transformierte Wert der gesundheitlichen Lebensqualität dient als Grundlage für eine Unterteilung in hohe und niedrige Lebensqualität. Es wird davon ausgegangen, dass eine niedrige Lebensqualität dann vorliegt, wenn der errechnete transformierte Wert mindestens eine Standardabweichung (berechnet in der Referenzgruppe in Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000) vom Mittelwert entfernt ist. Somit wird bei einer Normalverteilung 88 % der Datenmenge der guten Lebensqualität zugeordnet.

Die Akzeptanz durch und die Einbindung in einen gleichaltrigen FreundInnenkreis innerhalb und außerhalb der Schule wird in den Forschungsergebnissen zur Gewalt (Bandura 1999; Klewin, Tillmann et al. 2002; Lösel und Bliesner 2003), zum Schulklima (Freitag 1998) und zur

[50] In Absprache mit den Autoren des Fragebogens

gesundheitlichen Lebensqualität (Klocke und Becker 2007) immer wieder herausgehoben. Eine positive soziale Unterstützung mindert das Risiko, negative Erfahrungen zu sammeln, die die psychische und physische Situation einer Person vermindern könnten. Diese Unterstützung scheint unabhängig von der sozialen Lage des/der Einzelnen zu sein. Die soziale Unterstützung durch FreundInnen setzt sich aus den vier Items des KINDL^{R}-Fragebogens zum Wohlbefinden unter FreundInnen zusammen. Der entwickelte transformierte Wert (siehe Konstrukt „gesundheitliche Lebensqualität“) geht in die Analyse mit ein. Die Unterstützung und Akzeptanz der MitschülerInnen setzt sich zusammen aus der allgemeinen Hilfsbereitschaft und Beliebtheit der MitschülerInnen, der Hilfestellung von MitschülerInnen in notwendigen Situationen und der mögliche Ausgrenzung (AußenseiterIn) in der Klasse. Diese Fragen vermitteln einen Eindruck, inwieweit Kinder in den Klassenverbund integriert sind und ob sie positive Beziehungen zu anderen Kindern aufbauen konnten. Die positive Beantwortung der Frage nach Hilfeleistung in einer konkreten Situation erklärt die tatsächliche Unterstützung. Sind AußenseiterInnen in einer Klasse, deutet dies darauf hin, dass nicht alle Kinder im Klassenverbund aufgenommen sind und einzelne sich nicht von den anderen unterstützt, sondern ausgegrenzt sehen.

Prävalenzen und Analysen bezüglich erlebter Gewalt sind nach den europäischen Maßstäben gegliedert in Opfer, TäterInnen und Opfer/Täterinnen.

Gewalterfahrungen in der Klasse werden nach dem Konzept des Bullying in die Befragung aufgenommen (siehe Kapitel 2.3). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kinder auf Grundlage dieser Erkenntnis zu Beginn allgemein dazu befragt, wie oft sie „sich selbst schlecht behandelt fühlten“, mit dem Hinweis, dass hiermit „geschubst, geschlagen, beleidigt oder beschimpft werden“ gemeint sei. Diese allgemeine Frage nach Bullying wurde angepasst an die Fragestellung des HBSC-Fragebogen der fünften Klasse.

Verfeinerte Fragen zum Bullying wurden aus der modifizierten Olweus-Skala verwendet, veröffentlicht u. a. durch *Whitney* und *Smith* (Whitney und Smith 1993) und *Fekkes* (Fekkes, Pijpers et al. 2005). Fünf Einzelfragen erkundigen sich speziell danach, wie oft

- jemand beschimpft wurde oder mit Schimpfwörtern bezeichnet wurde
- jemand nicht mitspielen durfte
- jemand ausgelacht wurde
- über jemanden schlimme Sachen erzählt wurden
- jemand absichtlich verletzt oder geschlagen wurde

Für die Auswertung der Antworten der Kinder, die sich als Opfer sahen, wurde neben der Variable für allgemeine Gewalterfahrungen (im Weiteren Bullying oder „Opfer (allgemeine Angaben)) zusätzlich eine Variable gebildet, die die höchste Antwort jeder Person aus den fünf Einzelfragen widerspiegelt (im Weiteren zusammengefasste Daten des Bullying oder Opfer mindestens einer Gewaltform). Dies ermöglicht den Vergleich dessen, was Kinder ohne konkrete Nachfrage als

Bullying empfinden und welches Ergebnis sich zeigt, wenn bestimmte Ausprägungen von Bullying im Einzelnen erfragt werden. Diese Angaben wurden zusammengefasst zu dichotomen Merkmalen. Ein Kind hat ausschließlich Gewalterfahrungen als Opfer erlebt, wenn Bullying mindestens einmal in der Woche erlebt wurde. Bei den zusammengefassten Daten des Bullying wird ein Kind zum Opfer, wenn in einem der fünf Einzel-Items mindestens „einmal in der Woche“ angegeben wurde, außer in der Frage nach Beschimpfungen. Hier wurde ein Kind zum Opfer, wenn die Antwort mindestens „zwei- bis dreimal in der Woche“ lautete.

Danach folgte die Fragen, ob die Kinder im letzten Monat jemanden „selbst geschlagen haben“ und ob sie dabei „mitgemacht haben, wenn ein Mädchen oder Junge schlecht behandelt“ wurde. Als ausschließlich TäterInnen werden hier die Kinder bezeichnet, die mindestens einmal in der Woche selbst oder gemeinsam mit anderen Bullying ausübten. Da geringe Werte zu erwarten waren, ist das Merkmal in einer getrennten Variable erweitert worden auf „Ausübung von Bullying mindestens einmal im Monat“. Fragen zur persönlichen Ausübung von Gewalt/ Bullying stammen aus dem HBSC-Fragebogen der fünften Klasse.

Gab ein Kind an, mindestens einmal in der Woche Opfer und TäterIn zu sein, fällt es in die Gruppe der Opfer/TäterInnen. Dabei werden die Angaben des zusammengefassten Bullying im Bereich Opfererfahrung und die TäterInnenerfahrungen, die einmal in der Woche auftreten, zugrunde gelegt. Bei allen Fragen handelt es sich um den Erinnerungszeitraum des vorangegangenen Monats.

Neben der direkten Einbindung in eine Bullying-Situation gab es möglicherweise Kinder, die Gewalt oder Bullying auf dem Schulhof oder im Schulgebäude beobachtet hatten. Da dies Aufschluss über die allgemeine Situation an einer Schule geben kann, wurde erfragt, wie oft ein Kind gesehen hat, dass jemand absichtlich getreten wurde, dass Geldforderungen gestellt wurden und dass es Prügeleien auf dem Schulhof gegeben hat, die zu Verletzungen geführt haben. Zusätzlich konnten die Kinder angeben, wie oft sie beobachtet haben, dass LehrerInnen von SchülerInnen beschimpft wurden oder, im umgekehrten Fall, LehrerInnen Kinder während der Pausen ungerecht behandelt haben. Dies erfassen fünf Items, die sich in der 1996/1998-SchülerInnenbefragung von *Melzer* et al. (Melzer, Schubarth et al. 2004) bewährt haben.

Verschiedene psychologische Ansätze[51] gehen davon aus, dass bestimmte Gewalteinstellungen zu Gewaltduldung/-ausübung führen können. Auch zeigen verschiedene Phänomene, z. B. Mitläufertum, BeisteherInnen oder aktive Teilnahme am Streit, wie Kinder innerhalb bestimmter Konfliktsituationen reagieren könnten. Ursache und Ausgang eines Streites können von der Einstellung des Kindes in der direkten Situation abhängig sein. Die darauf beruhende Gewalteinstellung wird untergliedert in drei Bereiche:

[51] U. a. Lerntheorie von Bandura

a. die persönlichen Emotionen bei einer konkreten Einbindung in einen Streit
b. die eingeschätzte eigene Reaktion, wenn eine Bullying-Situation beobachtet wird
c. das generelle Ausmaß der „moralischen Distanzierung“

Alle Fragen der Dimension Gewalteinstellung konnten mit „ja“, „manchmal“, „nein“ und „weiß nicht“ beantwortet werden.

Wie sich Kinder während einer persönlichen Einbindung in eine Bullying-Situation fühlen und in welcher Form sie sich verhalten würden, überprüften vier Fragen aus dem HAG-Fragebogen. Mit sechs weiteren Fragen werden Angaben dazu berechnet, wie Kinder ihre eigene Reaktion bei einer beobachteten Bullying-Situation einschätzen. Hier entstanden Informationen darüber, wer aktiv und wer passiv als Beisteher diese Situation miterlebt. Aktive BeisteherInnen können entweder demjenigen helfen, auf dessen Seite sie stehen, oder sie können versuchen, die Situation zu beenden, indem sie schlichtend eingreifen bzw. eine/n LehrerIn zur Hilfe holen. Passive BeisteherInnen möchten lieber unsichtbar sein oder halten sich raus. Ob Kinder sich in dieser Situation als BeisteherInnen unwohl fühlen oder nicht, gibt weitere Hinweise auf ein mögliches Verhalten der Kinder bei bestehenden Bullying-Situationen.

Ob eine moralische Distanzierung (Bandura 1999) bei Kindern in Form von Verschiebung der Verantwortung oder moralischer Rechtfertigung in dem Alter bereits vorzufinden ist, beantwortet ein Indikatorenkatalog von vier Aussagen:

Verschiebung der Verantwortung

- Wenn jemand gehänselt oder geärgert wird, hat er/sie selbst schuld.
- Wer in der Klasse der Stärkste oder die Stärkste ist, darf auch bestimmen, was die anderen zu machen haben.

Moralische Rechtfertigung

- Wenn mich jemand ärgert, darf ich ihn/sie beschimpfen oder schlagen.
- Wenn mich jemand schlägt, darf ich zurückschlagen.

Im vorliegenden Fragenkatalog gab es für jede Antwortmöglichkeit eine Punktzahl, die aufsummiert wurde. Die niedrigste zu erreichende Gesamtpunktzahl war 4, die höchste Punktzahl war 16 (Grussendorf, McAlister et al. 2002). Ein Kind galt als moralisch distanziert, wenn es höchstens 9 Punkte erreicht hatte. Kinder mit einem Wert über 9 Punkten wurden der Gruppe „nicht moralisch distanziert“ zugewiesen.

Innerhalb des Fragenkomplexes zur Gewalteinstellung sollte zusätzlich erforscht werden, inwieweit sich ein Kind bei Gewalterfahrungen nach außen hin mitteilt (Familie/Schule). Geantwortet wurde in dem gesamten Fragekomplex in der Antwortkategorie: „ja, stimmt“, „manchmal“, „nein, stimmt nicht“, „weiß nicht“.

Das „Schulklima“ wurde in Anlehnung an die Ausführungen von *Vuille* (Vuille und Schenkel 2001) zusammengestellt. Danach setzt es sich aus den Kriterien „Klassenklima, SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis, Mitbestimmung in der Schule, schulisches Wohlbefinden und Gewalterfahrungen“ zusammen. Das hier benannte Klassenklima als Indikator für das Verhältnis zwischen den SchülerInnen entfällt, da es nach den theoretischen Erkenntnissen einen speziellen Einfluss auf die zu überprüfenden Kriterien hat und unter dem Stichwort „soziale Unterstützung“ extra aufgenommen wird. Das schulische Wohlbefinden fließt in den Dimensionskatalog der gesundheitlichen Lebensqualität mit ein. Die Gewalterfahrungen und Gewaltausübungen sind ein Zielkriterium dieser Studie.

Als konkrete Fragestellungen in Bezug auf die rein schulischen Verhältnisse stand letztlich das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule im Vordergrund. Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis wurde mit drei Fragen zur Beliebtheit der Lehrenden, zur Gerechtigkeit der Lehrenden und zur Hilfsbereitschaft der Lehrenden erfasst. Die Fragen stammen aus den HBSC-Fragebögen und wurden altersentsprechend umformuliert und der Antwortkategorie des KINDL^{R}-Fragebogens angepasst. Die Mitbestimmung im Schulalltag ist für GrundschülerInnen schwer definierbar. In fast jeder Schule ist ein Klassenrat/eine Morgenrunde als Mitbestimmungsgremium konzeptionell verankert[52]. Daher wurde die Regelmäßigkeit der Anwendung dieser Möglichkeiten zur Klärung von Schwierigkeiten und aktuellen Themen als Merkmal für Mitbestimmung erfragt. Zusätzlich wurde im Rahmen der Mitbestimmung erfragt, inwieweit die Klasse selbst über einen gültigen Regelkatalog für den Schulalltag entscheidet. Hier wurden zwei eigene Fragestellungen eingesetzt, ebenfalls zu beantworten in der bekannten Antwortkategorie des KINDL^{R}-Fragebogens.

Zusätzlich äußerten die Kinder, inwieweit sie sich Unterstützung durch das Lehrpersonal vorstellen könnten: Umfang des Zuhören, Pausenaufsicht, Hilfestellungen bei Streit. Eine offene Fragestellung ermöglichte es den Kindern, ihre persönlichen Vorstellungen, Wünsche und Kümmernisse innerhalb der Schule zu äußern.

Dimensionen des Elternfragebogens

Ausgangslage für die Zusammenstellung des Elternfragebogens ist die Vergleichbarkeit der Angaben mit den Aussagen des Kinderfragebogens. Zusätzlich wird die Partizipation der Eltern in Form von Transparenz und Information über das Schulsystem (Melzer, Schubarth et al. 2004) in den Bereichen Schulklima, Elternmitarbeit und Konfliktlösung erfragt.

[52] Schulkonzepte der Schulen liegen vor.

Der Bereich der gesundheitlichen Lebensqualität des Kindes wurde durch den Eltern-KINDL^{R}-Fragebogen (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000) erfasst. Die 24 Items der sechs Dimensionen wurden im Bereich Schulsituation durch vier modifizierte Fragen des HBSC-Fragebogens ergänzt.

Mit sieben Items, die sich aus dem HBSC-Fragebogen zusammensetzen, der 1996/1998er-Untersuchung und eigener entwickelter Fragestellung wurde der Informationsstand und die Wahrnehmung der Eltern zum Thema Gewalt-Erfahrung und beobachtete Gewalt der Kinder erfragt. Die Fragen waren in der Antwortkategorie „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“, „immer“ zu beantworten und bezogenen sich auf den vorangegangenen Monat.

Nach *Bandura* (Zimbardo 1995) übernehmen Eltern Vorbildfunktionen für das zu erlernende Verhalten ihrer Kinder. Mit fünf Aussagen, die die Ausprägungen des „moral disengagement" widerspiegeln (Bandura 1999), wurden Eltern bezüglich ihrer Gewalteinstellungen befragt. Die Beantwortung der Aussage erfolgte in der Skalierung „stimmt nicht“, „stimmt eher nicht“, „bin unsicher“, „stimmt manchmal“ und „stimmt“.

Nach *Melzer* (Melzer und Darge 2000)*, Olweus* (Olweus 2004) und anderen WissenschaftlerInnen spielt das Schulklima eine erhebliche Rolle bei der Entstehung und Bearbeitung von Gewalt innerhalb der Schulzeit. Mit fünf Items, entnommen aus dem HAG-Fragebogen, stellte sich ein Bild dar, wie die Eltern die Atmosphäre des Schulbetriebes wahrnehmen. Die Beantwortung der Fragen erfolgte in dem Schema des KINDL^{R}-Fragebogens und bezog sich auf das laufende Schuljahr. Zum Informationsgrad der Eltern über Konfliktlösungsstrategien und Gewaltpräventionsmaßnahmen innerhalb der Klasse wurden sechs Aussagen angeboten. Jede einzelne Aussage wurde in den Kategorien „ja“, „manchmal“, „nein“, „weiß nicht“ beantwortet.

Die Form und Bereitschaft der Elternmitarbeit und der Informationsgrad von Eltern über das Vorgehen in der Schule ist umstritten[53]. In Anlehnung an den HAG-Fragebogen wurden mit sechs Items verschiedene Möglichkeiten der Elternmitarbeit angeboten. Die Beantwortung der Aussage erfolgte in der Kategorie: „stimmt nicht“, „stimmt eher nicht“, „bin unsicher“, „stimmt manchmal“ und „stimmt“.

Im Elternfragebogen wurde auf eine verkürzte Fassung der veröffentlichten Empfehlungen des Robert Koch-Institutes (Ahrens, Bellach et al. 1998) zur Beschreibung des sozialen Status zurückgegriffen (siehe Tabelle 11).

Dimensionen des LehrerInnenfragebogens

Der LehrerInnenfragebogen wurde in allen Bereichen abgeleitet von den verwendeten Fragen der vorliegenden standardisierten Fragebögen und Untersuchungen. Neben den Hauptdimensionen

[53] Siehe Artikel *Süddeutsche Zeitung*: Elternmeinung, LehrerInnenmeinung; *Fokus* – Schule; Beiträge der Elternkammer etc.

wurde insbesondere auf die Arbeit und das Wohlbefinden der LehrerInnen eingegangen. Zusätzlich wurden demografische Daten der Klasse erhoben.

Mit den Items des KINDL^{R}-Fragebogens, umformuliert für den möglichen Wissenstand der LehrerInnen, wird erfragt, wie sich das gesundheitliche Wohlbefinden der Klasse aus Sicht der LehrerIn darstellt. Die Beantwortung der einzelnen Aspekte war in der Rangfolge „Niemand“, „1–3 Kinder“, „4–8 Kinder“, „9–13 Kinder“, „14–18 Kinder“, „19–alle Kinder“[54] möglich. Im Bereich FreundInnen und Familie war die Zusatzangabe „nicht bekannt“ einsetzbar.

Mit acht Items, erstellt in Anlehnung an Fragen aus der HBSC-Befragung, die 1996/1998-Untersuchung und eigene Fragestellungen wurden Formen und Häufigkeiten von Konflikten innerhalb der Klasse ermittelt. Zudem wurde erfragt, von welchen beobachteten Konflikten die Kinder erzählen. Die Beantwortung erfolgte in der Kategorie „nie“, „ein- bis zweimal im Monat“, „einmal in der Woche“, „zwei- bis dreimal mal in der Woche“, „jeden Tag“.

Wie gewalttätige Konflikte von Kindern innerhalb einer Schule gelöst werden und welche Unterstützungsmaßnahmen für LehrerInnen innerhalb einer Schule bei schwierigen Situationen vorhanden sind, erfragten sechs Items des HAG-Fragebogens. Beantwortet werden konnten die Aussagen mit „ja stimmt“, „manchmal“, „nein, stimmt nicht“ und „weiß nicht“.

Das Schulklima wurde in drei Items des HAG-Fragebogen erfragt, und die Ergebnisse können daher mit dem Elternfragebogen in Verbindung gebracht werden.

Mit vier Items erfolgte die Darstellung der LehrerInnen darüber, inwieweit sie eine Unterstützung durch Eltern während des Unterrichts und bei Klassenaktivitäten wahrnehmen. Diese Fragestellungen wurden selbst entwickelt und ergaben sich aus den täglichen Diskussionen in der Medienerstattung der letzten fünf Jahre zum Thema Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen. Die Beantwortungsmöglichkeiten waren „ja stimmt“, „manchmal“, „nein stimmt nicht“ und „weiß nicht“.

Da nach *Bandura* (Zimbardo 1995) und *Olweus* (Olweus 2004*)* LehrerInnen eine Vorbildfunktion für erlerntes Verhalten innerhalb des Schulsystems einnehmen, wurden sechs Aussagen im Bereich des „moral disengagement“ zu Beantwortung vorgegeben. Die Antwortkategorien entsprachen dem Elternfragebogen.

Zurzeit gibt es keine Übersicht oder Darstellung von durchgeführten Präventionsprogrammen an Hamburger Grundschulen. Den LehrerInnen wurde in einer halb offenen Frage die Möglichkeit gegeben, sich zur Durchführung von verschiedenen bekannten Präventionsprogrammen zu äußern und auch persönliche Interventionen hinzuzufügen. In sieben Items, entnommen aus dem HAG-Fragebogen, wurden zusätzlich alltägliche, zurzeit gängige pädagogische Methoden wie

[54] Nach den vorliegenden Informationen sind bis zu 26 Kinder in einer Grundschulklasse.

Morgenkreis, Klassenaktivitäten sowie direkte Ansprache von Konflikten zur Förderung eines positiven Klassenklimas erfragt. Dabei war es möglich, individuelle pädagogische Maßnahmen hinzuzufügen. Die Beantwortung der Items in der Skalierung „ja stimmt“, „manchmal“, „nein stimmt nicht“ und „weiß nicht“ war möglich.

Das persönliche subjektive Wohlbefinden der LehrerInnen wurde durch fünf Items erfragt. Die Fragen, bezogen auf die vorangegangene Woche, lehnten sich an den KINDL^{R}-Fragebogen an und konnten auch in derselben Skalierung beantwortet wurden. Zudem werden fünf offene Fragen gestellt, in denen die LehrerInnen ihre Wünsche bezüglich Unterstützung ihrer Arbeit darstellen konnten.

Tabelle 11: Dimensionen des Eltern- und LehrerInnenfragebogen

Fragebogenbereiche	*Item-Anzahl Eltern (57)*	*Item-Anzahl LehrerInnen (66)*
Körperliches und psychisches Wohlbefinden der Kinder	8	8
Selbstwertgefühl	4	
Familiensituation	5	2
FreundInnen	4	2
Schulsituation	7	5
Gewalterfahrung/-beobachtung	7	8
Gewalteinstellung	5	7
Schulklima	11	9
Prävention/Ressourcen	5	12
Wohlbefinden der LehrerInnen		6
Elternzusammenarbeit		4
Wünsche	1	3

3.6 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde in 85 Klassen innerhalb eines Monats durchgeführt. Davon waren zehn Klassen der Zusatzstichprobe zugeteilt. Die Durchführung der Befragung vor Ort erfolgte durch sieben geschulte InterviewerInnen.

Es gab keine Unterschiede in dem Verfahren der Durchführung zwischen der Hauptuntersuchung und der Zusatzstichprobe „FAUSTLOS“.

Voraussetzungen

Die Untersuchung „WOGE“ im Setting Schule erforderte die Genehmigung der Behörde für Bildung und Sport, Hamburg und des Datenschutzbeauftragten der Hamburger Behörde.

Demnach war die Teilnahme der Eltern und LehrerInnen freiwillig und anonym. SchülerInnen durften nur an der Befragung teilnehmen, wenn eine schriftliche Einwilligung des Erziehungsberechtigten vorlag.

Vorbereitungen

Alle zufällig gezogenen Schulen erhielten postalisch ein Anschreiben mit Informationsmaterial für LehrerInnen und Schulleitung (siehe Anhang) zugesandt.

Nach drei Tagen erfolgte ein Anruf aus der Studienzentrale bei der Schulleitung. In diesem Gespräch wurde das Vorhaben erläutert und um Beteiligung an der Untersuchung gebeten. Die Zusage der Schule erfolgte schriftlich durch ein Fax an die Studienzentrale. Desweiteren wurde telefonisch ein persönlicher Termin mit der Schulleitung und interessierten LehrerInnen zur Besprechung der Durchführungsmodalitäten abgesprochen.

Am Tage des Informationstermins erhielten die teilnehmenden KlassenlehrerInnen einen Einblick in den Kinder- und Elternfragebogen. Es wurde ein Anschreiben mit Einwilligungserklärung für die Eltern an die KlassenlehrerInnen übergeben mit der Bitte, dieses zu verteilen und die Einwilligungen wieder einzusammeln. Das Anschreiben und die Einwilligung waren in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch und Afghanisch erhältlich.

Für die Rücklaufzeit der Einwilligungen wurden 14 Tage eingeplant.

Im Anschluss wurden weitere Informationsfragen geklärt und ein Termin für die Durchführung der Untersuchung festgelegt. Einen Tag vor der geplanten Befragung erhielten die Schulen ein Erinnerungsfax.

Durchführung der Kinderbefragung

Ein/e geschulte/r InterviewerIn[55] ging in die Klasse. Sie/Er nahm die Einwilligungen von der KlassenlehrerIn entgegen. Nur Kinder, bei denen eine schriftliche Einwilligung vorlag, bekamen einen Fragebogen. Die Kinder ohne Einwilligungen erhielten die Möglichkeit, ein Bild zu der Fragestellung: „Was gefällt mir in der Schule am Besten?“ zu malen.

Im Anschluss erläuterte der/die InterviewerIn den Kindern kurz das Vorgehen:

- Sinn der Untersuchung
- Anonymität der Angaben
- Ausfüllen nach bestem Wissen
- Ankreuzen
- Alles ausfüllen
- Erklärung der Ankreuzskalen

In der dritten Klasse wurde der Fragebogen mit den Kindern gemeinsam bearbeitet. Die einzelnen Fragen wurden vorgelesen und dann von den Kindern anonym beantwortet. Damit sollte Leseschwierigkeiten und Verständnisschwierigkeiten vorgebeugt werden.

[55] Bei Bedarf auch zwei InterviewerInnen. Dies erfolgte, wenn die KlassenlehrerInnen es für sinnvoll erachteten.

In der vierten Klasse war vorgesehen, dass die Kinder den Fragebogen selbstständig ausfüllen. Nur bei vorheriger Mitteilung durch den/die KlassenlehrerIn wurde hier der Fragebogen gemeinsam bearbeitet.

Auf Nachfragen und Verständnisfragen wurde kurz geantwortet. Nach 40 Minuten wurde die Befragung beendet. Die Kinder legten den Fragebogen in einen Briefumschlag und versiegelten diesen. Danach vermerkten sie auf dem Briefumschlag den ersten Buchstaben des Vor- und den zweiten Buchstaben des Nachnamens und gaben ihn bei dem/der InterviewerIn ab.

Die Interviewer verteilten an alle Kinder einen Briefumschlag mit den Elternfragebögen mit der Bitte, diesen zu Hause abzugeben. Die Eltern erhielten ein Anschreiben, den Fragebogen und einen Freibriefumschlag durch ihre Kinder. Sie wurden gebeten den Fragebogen ausgefüllt per Post mit dem Freibriefumschlag an die aufgedruckte Postfachadresse zu senden. Es entstanden keine weiteren Kosten für die Eltern.

Der/die LehrerIn wurde ebenfalls der LehrerInnenfragebogen übergeben mit der Bitte diesen auszufüllen. Er wurde entweder den InterviewerInnnen am Tag der Befragung mitgegeben oder mit einem Freibriefumschlag an die Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hamburg zurückgesendet.

3.7 Datenbearbeitung

Nach der Datenerhebung in den einzelnen Schulklassen erfolgte die Eingabe der Fragebogenergebnisse in das Auswertungsprogramm „Statistical Programme for Social Sciences (SPSS) Version 13“. Für jede einzelne Gruppe (Eltern/Kinder/LehrerInnen) bestehen zwei Rohdatenbanken: die Datenbank der Hauptquerschnittserhebung und die Zusatzstichprobe „FAUSTLOS". Die Aufbereitung und Analyse der Datensätze erfolgte ebenfalls mit dem Programm „SPSS 13“.

Dateneingabe

Jeder Datensatz besitzt eine eigene Identifikationsnummer. Dies ist notwendig, da die Eltern die Möglichkeit hatten, nachträglich ihre Einwilligung zurückzuziehen. Die Form der Identifikationsnummer (Schulkürzel, erster Buchstabe des Vornamens, zweiter Buchstabe des Nachnamens, Klasse) wurde vom Hamburger Datenschutzbeauftragten geprüft und genehmigt. Im Kinderfragebogen wie im Elternfragebogen wurde dieselbe Form der Identifikationsnummer verwendet. Damit ist eine spätere Zuordnung der Kinder- Elternfragebögen möglich. Namenslisten aus Klassen oder Ähnliches, was die Anonymität beeinträchtigen könnte, lagen nicht vor. Der LehrerInnenfragebogen enthält eine Identifikationsnummer gebildet aus Schulkürzel und Klasse.

Liegen einzelne Angaben der Kodierung innerhalb der Identifikationsnummer nicht vor, ist dieser Teil mit einem Fragezeichen gekennzeichnet.

Die Antwortskalen der einzelnen Merkmale sind mit Ziffern kodiert. Dabei wurde auf Empfehlungen der standardisierten Fragebögen zurückgegriffen.

Die Eingabe der Daten erfolgte einmalig. Zur Überprüfung der Eingabe wurden aus jeder Datenbank 10 % der Datensätze zufällig ausgewählt und auf eine fehlerhafte Eingabe überprüft. Lag eine Fehlerquote von über 10 % vor, erfolgte eine Überprüfung der Eingabe der gesamten Datenbank.

Umgang mit fehlenden Werten

Da es verschiedene Möglichkeiten gibt, wie fehlende Werten (Missings) entstehen, wurde zur Differenzierung eine Kodierung dieser Werte durchgeführt. Die Kodierung erfolgte in Anlehnung an das Sozioökonomische Panel (SOEP) (Haisken-DeNew und Frick 2005), das eine der größten fortlaufenden Querschnittserhebungen Deutschlands darstellt.

Die Kodierung lautet:

- -1 entspricht einem konkret fehlenden Wert
- -2 entspricht einem unplausiblen Wert
- -3 entspricht einem fehlenden Wert, der aber durch die Beantwortung einer vorhergehenden Fragestellung nicht notwendig ist

Die Eingabe erfolgte in der erweiterten Datenbank.

Bei der Berechnung der Missings stellte sich heraus, dass die Anzahl der fehlenden Angaben pro Frage steigt, je länger die Befragung andauerte.

3.8 Datenanalyse

Neben der detaillierten Auswertung anhand der Arbeitshypothesen (siehe Kapitel 3.2) wurde eine Response-Analyse und Instrumentenprüfung durchgeführt.

Response-Analyse

Die Berechnung der Response-Raten für jede einzelne Untersuchungsgruppe erfolgte mit dem Officeprogramm „Excel“. Der Rücklauf wurde prozentual dargestellt. Grundlage war die absolute Anzahl der Personen, die die Möglichkeit hatten, an der Untersuchung teilzunehmen.

Zusätzlich wurde bei der Kinderbefragung die Response-Rate nach der Anzahl der vorliegenden Einwilligungen und der daraus resultierenden fehlenden Teilnahme aufgrund von Abwesenheit am Untersuchungstag berechnet.

Die Analyse der Nichtteilnahme aufgrund fehlender Einwilligung wurde mit den Angaben der LehrerInnenfragebögen bezüglich der Anzahl von Mädchen und Jungen innerhalb der Klasse, der Verteilung der Nationalitäten (Muttersprache) und der Angabe dazu, welche Familienkonstellation vorliegt, überprüft. Diese Angaben waren ebenfalls im Kinderfragebogen nachzuvollziehen.

Weiterhin erfolgte eine Analyse, welche Schulen sich bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen. Dabei wurden die telefonisch mitgeteilten Angaben deskriptiv ausgewertet. Der Rücklauf der Elternfragebögen wurde nach bekannten sozioökonomischen Faktoren analysiert.

Reliabilität des Kinderfragebogens

Da der Kinderfragebogen aus verschiedenen erprobten Fragebögen und eigenen Frageentwicklungen zusammengesetzt und da Konstrukte gemessen werden, die sich aus Fragen der verschiedenen Komplexe zusammensetzen, sollte eine Reliabilitätsanalyse, also die Genauigkeit der Messung, durchgeführt werden mit dem Ziel, bereits bekannte Reliabilitätswerte (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000; Kappelhoff 2006) zu erreichen. Neben dem Schweregrad und der Trennschärfe wurde für die einzelnen Konstrukte eine interne Konsistenz mit einem Cronbach’s-Alpha-Wert von 0,7 angestrebt.

Interpretationsfehler

In der vorliegenden Analyse sind verschiedene Fehlerquellen (Bias) zu berücksichtigen. Neben dem Selektionsbias aufgrund der Stichprobenbildung könnte ebenfalls ein Informationsbias vorliegen. Die Befragung fand an unterschiedlichen Werktagen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Kernzeitraum: 8:50 Uhr – 11:30 Uhr) im Monat November statt. Dies könnte eventuell einen Einfluss auf die Antworten haben.

In der Kinderbefragung besteht die Möglichkeit, dass Probleme des Erinnerungsvermögens vorliegen (Recall Bias). In der Literatur wird davon ausgegangen, dass Kinder der betreffenden Altersstufe sich gut an einen Zeitraum von vier Wochen erinnern können (Matza, Swensen et al. 2004). Da eine große Spanne der Lesekompetenz innerhalb der Klassen vorlag, ist es möglich, dass Kinder einzelne Fragen oder Wörter nicht korrekt verstanden haben. Im Diskussionsteil dieser Arbeit werden mögliche Fehlerquellen näher erläutert (siehe Kapitel 5.2).

Auswertungsplan

Die Systematik der Auswertung erfolgte schrittweise anhand der in Kapitel 3.2 gebildeten Arbeitshypothesen.

Hauptzielkriterien der Auswertung waren die Variablenkomplexe „Bullying“ und „gesundheitliche Lebensqualität“. Als mögliche Einflussvariablen sind die Merkmale „soziale Lage“, „Schulklima“ und „soziale Unterstützung“ zu sehen. Innerhalb des Kinderfragebogens bestand die Möglichkeit, mit Hilfe einer Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) Typgruppen für die Kinder zu bilden (Krauth 1993). Dies wurde für die Dimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität und die Einzelfragen der Opfer-Gewalterfahrungen eingesetzt.

Für die statistischen Berechnungen wurde ein Signifikanzniveau von $p < 0,05$ und ein 95 % Konfidenzintervall ausgewählt.

Beginnend mit einer ausführlichen Beschreibung der Stichprobe wurden im Weiteren die einzelnen Konstrukte deskriptiv und in der Folge bi- bzw. multivariat analysiert, unter anderem unter der Kontrolle von sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße.

Innerhalb der deskriptiven Analyse wurden die Variablen mit nominalem Datenniveau (Indikatoren der sozialen Lage, dichotome Bullying-Variablen) univariat prozentual dargelegt. Die Beschreibung von intervallskalierten Merkmalen (Indikatoren der sozialen Unterstützung, Indikatoren des Schulklimas und transformierte Werte der gesundheitliche Lebensqualität) wurde mit der Angabe von Mittelwerten, Standardabweichungen und Medianberechnungen skizziert.

Da die Einflussvariablen untereinander in Beziehung stehen könnten, wurden diese Zusammenhänge im Vorfeld der Reihe nach (siehe Abbildung 6) überprüft. Die Korrelationen der Indikatoren bezüglich der sozialen Lage der Kinder wurden zuerst dargestellt. Anschließend wurde das Schulklima detailliert deskriptiv erläutert und Korrelationen unter den Indikatoren geprüft. Danach erfolgte die Analyse der Korrelationen zwischen der sozialen Lage und dem Schulklima. Die soziale Unterstützung als persönliche Ressource kommt als dritter Prädiktor in die Prüfung der Voranalyse. Nach einer deskriptiven Beschreibung erfolgte die Zusammenhangsanalyse zur sozialen Lage des Kindes und anschließend die Korrelationsprüfung mit den Indikatoren des Schulklimas. Zusätzlich fand die theoretische Kausalrichtung, soziale Unterstützung hängt von dem Schulklima ab, Eingang in die Untersuchungsergebnisse. Aus den vorliegenden Ergebnissen konnten in den Modellen zur Analyse der Hauptkriterien nun Interaktionen zwischen den Prädiktoren berücksichtigt werden.

Der nächste Schritt war die Auswertung des Konstruktes „Bullying“. Nach einer Beschreibung der einzelnen Rollen im Bullying-Prozess erfolgte die Berechnung von Zusammenhängen zur sozialen Lage, zum Schulklima und zur sozialen Unterstützung. In kausal ausgerichteten inferenzstatistischen Verfahren veränderte sich immer das Merkmal Bullying zum Prädiktor. Zusätzlich kam es zu einer Ergebnisdarstellung der Gewaltbeobachtung und der Gewalteinstellung.

Mit der deskriptiven und multivariaten Analyse der gesundheitlichen Lebensqualität wurde dieser Teil der Ergebnisse abgeschlossen. Die gesundheitliche Lebensqualität wurde in der deskriptiven Analyse als dichotomer wie transformierter Wert näher beschrieben. Zusammenhangsanalysen und kausalgerichtete Regressionen mit den Konstrukten soziale Lage, Schulklima und soziale Unterstützung wurden mit den transformierten Lebensqualitätswerten durchgeführt. Zusammenhänge zum Bullying beziehen sich auf die dichotomen wie intervallskalierten Merkmalsausprägungen.

Mit der Durchführung des Strukturgleichungsmodells von LISREL (Emrich 2004) wurden die Erkenntnisse aus den vorhergehenden Analysen für kausalgerichtete Pfadanalysen, bezogen auf

die Arbeitshypothesen, genutzt. Mit dieser statistischen Methode können bei Bedarf alle latenten Merkmale miteinander in Bezug gesetzt werden. Das gewählte Modell verweist auf mögliche Handlungsspielräume bezogen auf die Hauptfragestellung.

Schematisch baut sich die Auswertung in der Reihenfolge von Abbildung 6 auf.

Abbildung 6: Zusammenhangsberechnungen im Auswertungsschema

Zusammenhangsberechnungen ⇨	⇨	⇨	⇨	**AV: Gesundheitliche Lebensqualität**
			AV: Bullying	Bullying*
		AV: soziale Unterstützung	soziale Unterstützung***	soziale Unterstützung**
⇨	**AV: Schulklima**	Schulklima**	Schulklima***	Schulklima**
Indikatoren der sozialen Lage	Indikatoren der sozialen Lage*	Indikatoren der sozialen Lage*	Indikatoren der sozialen Lage***	Indikatoren der sozialen Lage*

AV: abhängige Variable

*Varianzanalyse **lineare Regression ***logistische Regression: binär oder multinominal

Gruppenvergleiche und basale Zusammenhangsanalysen

Der Vergleich zwischen unabhängigen Teilstichproben (Indikatoren der sozialen Lage, Bullying) in Bezug auf eine abhängige Variable (siehe Abbildung 6) erfolgte je nach Datenniveau der abhängigen Variablen unterschiedlich.

Zusammenhänge zwischen zwei nominalen Merkmalen werden deskriptiv anhand von Prozentangaben beschrieben. Danach erfolgt die Prüfung der Signifikanz des Zusammenhangs mit dem Chi-Quadrat Test. Die Effektstärke wird mit dem Kontingenzkoeffizienten (C) oder Cramer V einschätzbar. Dabei war kein/der geringste Effekt bei Null angesiedelt. Werte über null signalisieren einen Effekt (Field 2005).

Zur Untersuchung von Zusammenhängen zwischen einer intervallskalierten und einer dichotomen Variable wurde bei Erfüllung aller Voraussetzungen[56] für parametrische Verfahren der t-Test durchgeführt. Eine weitere Möglichkeit ist die Durchführung einer biserealen Korrelation. Die gemessenen Korrelationen erreichen Werte zwischen -1 und 1. Der Wert Null bedeutet, dass kein Zusammenhang vorliegt.

Liegen die Voraussetzungen nicht vor, wird auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen. Dies ist in der vorliegenden Studie überwiegend gegeben, da die Teilstichprobengrößen ungleich groß sind und von einer Normalverteilung des Gegenstandes aufgrund theoretischer Überlegungen nicht ausgegangen werden kann. Die Durchführung des Mann-Whitney-U-Testes ermittelt einen bestehenden Unterschied auf Basis von Rangdaten. Ein Signifikanzwert von $p < 0,05$ deutet auf einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug zur intervallskalierten Variablen hin.

[56] U. a. Normalverteilung des untersuchten Gegenstandes, Normalverteilung in der Stichprobe, Varianzenhomogenität, gleich große Stichprobengrößen in der Gruppenvariable

Die Effektstärke des Testes berechnet sich aus dem standardisierten Z-Wert durch die Wurzel des Stichprobenumfanges. Werte (r^{MW}) zwischen 0,1 und 0,3 bedeuten einen kleinen Effekt, zwischen 0,3 und 0,5 kann von einem mittleren Effekt ausgegangen werden. Effekte über 0,5 sind als stark einzustufen (Field 2005: 532).

Bei abhängigen Variablen mit metrischem Datenniveau und Gruppenvariablen mit mehr als zwei Ausprägungen (familiärer Wohlstand, Arbeitstätigkeit der Eltern, Geschwister, soziale Stadtteillage der Schule) wurde als Anwendung eines parametrischen Verfahrens das Analyseverfahren der One-Way ANOVA genutzt. Voraussetzung ist u. a. die Varianzhomogenität zwischen den Gruppen[57]. Diese wird innerhalb des Testverfahrens mit der Levene-Statistik überprüft. Ist dieser Wert signifikant, liegen keine Varianzhomogenitäten vor, der ermittelte Wert kann nicht interpretiert werden. In diesem Fall könnte das Ergebnis des robusteren Brown-Forsythe-Test genutzt werden. Der One-Way ANOVA-Test erklärt durch die F-Statistik[58] seine Ergebnisse. Ergibt der F-Wert signifikante Wahrscheinlichkeiten, liegt ein Unterschied zwischen den Gruppen vor. Die Stärke des Effektes kann mit dem Cohens-F-Wert (cohens(f)) bestimmt werden. Bei einem Wert über 0,1 ist ein kleiner Effekt vorhanden, Werte zwischen 0,25 und 0,4 weisen auf mittlere Effekte hin, während Werte über 0,4 als große Effekte zu bewerten sind (Bortz 1993).

Als nonparametrisches Verfahren bietet sich als erstes Zusammenhangsmaß die Spearmann-Korrelation an, deren Werte zwischen -1 und 1 auftreten können. 1 bzw. -1 ist der absolute Zusammenhang.

Die nonparametrische Variante zur Analyse von Unterschieden zwischen mehreren Gruppen ist der Kruskall-Wallis-Test. Um ein signifikantes Ergebnis in Effektgrößen zu messen, bietet sich die Effektgrößenmessung des Mann-Whitney-U-Testes an. Dabei werden die Gruppen jeweils in zweier-Stufen zusammengeführt. Mit dem Jonchkheere-Terpstra-Test ist es zusätzlich möglich, einen gerichteten Zusammenhang zwischen den Gruppen in Bezug zur abhängigen Variablen zu berechnen.

<u>Bivariate und multivariate Analyseverfahren</u>

Varianzanalysen

Da nicht immer nur eine unabhängige Variable mit mehreren Gruppenausprägungen als Prädiktor (hier Indikatoren der sozialen Lage) im Modell steht, wird bei abhängigen Variablen mit Intervallskalenniveau (Indikatoren des Schulklimas, Indikatoren der sozialen Unterstützung, gesundheitliche Lebensqualität*)* die erweiterte Varianzanalyse durchgeführt. Dabei kommen die vorher signifikanten Prädiktoren der One-Way ANOVA-Testung mit einer Effektgröße von cohens(f) > 0,1 in das Modell der einzelnen Berechnungen für die abhängige Variablen.

[57] Varianzhomogenität hat mehr Bedeutung als die Normalverteilung (Bortz 2005)
[58] Varianzanalytisches Verfahren

Interaktionsterme kommen nur zum Tragen, wenn in den vorherigen Korrelationsberechnungen Zusammenhänge (r > 0,3) zwischen den Items der Prädiktoren festgestellt wurden. Die Voraussetzungen für die bestehende Gültigkeit der Ergebnisse ist u. a. die Varianzhomogenität.

Die ANCOVA zieht kontinuierliche Kovariaten bei der Gruppenberechnung mit ein. Hierbei könnte es sich um eine vermutete Confounder- oder Effektmodifikatorvariable handeln. Die Homogenität der Kovariaten wird durch die Bildung einer Interaktionsvariable in Bezug zur Gruppenvariablen gesetzt. Ist diese in der folgenden Varianzanalyse signifikant, liegt keine Homogenität der Linearität zwischen den Gruppen im Zusammenspiel der Kovariaten und der abhängigen Variablen vor und der Einfluss der Kovariaten könnte bedeutend sein im Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable und dem Prädiktor. Dieses Verfahren tritt u. a. bei der Adjustierung für soziale Stadtteillage und Schulgröße ein.

Bei der Varianzanalyse werden Gruppenunterschiede mit den Post-Hoc-Testverfahren „Tukey’s HSD“ (Varianzhomogenität liegt vor) und „Tamhane’s T2“ (keine Varianzhomogenität) überprüft. Tritt ein signifikanter Interaktionsterm auf, wird dieser gesondert mit der MANOVA-Berechnung untersucht.

Multiple lineare Regression

Liegt eine abhängige intervallskalierte Variable (gesundheitliche Lebensqualität) vor und sind die Prädiktoren ebenfalls intervallskaliert (Indikatoren des Schulklima, Indikatoren der sozialen Unterstützung), wird das Analyseverfahren der multiplen linearen Regression gewählt.

Nach den erforderlichen Korrelationsberechnungen werden die Voraussetzungen für eine lineare Regression geprüft. Die Linearität des Modells wird durch die erforderliche F-Test-Berechnung und den nachfolgenden R^2 ermittelt. Die Durbin-Watson-Statistik gibt Aufschluss über mögliche Autokorrelationen zwischen den Residuen. Zur weiteren Verwendung des Modells sollte der Wert hier um 2 (möglich ist 1–4) sein.

Nach dem Ausschluss aller standardisierten Werte über drei Standardabweichungen wurde eine Residuenanalyse durchgeführt. Dazu gehört die Berechnung der Statistiken des Mahalanobis-Abstands, der Cook-Distanz und des Hebelwertes. Für die Mahalanobis-Distanzen gilt, dass bei einer Stichprobengröße über 500 mit fünf Prädiktoren Werte über 25 schwierig werden, in kleineren Stichproben mit weniger Prädiktoren gelten Werte über 15 als bedenklich. Cook-Distanzen über 1 gelten als einflussreich, der Hebelwert sollte sich zwischen 0 und 1 bewegen (0 und (N-1)/N) (Field 2005: 165). Ein weiteres Einflussmaß ist der DfFit-Wert (standardized difference in fit). Der berechnete Wert liegt zwischen -1 und 1. Je näher er an null liegt, desto weniger Einfluss hat dieses Merkmal auf die Regressionsanalyse. Ausgeschlossen wurden Werte, die den genannten Grenzen nicht entsprechen.

Um die Ergebnisse generalisiert verwenden zu können, werden die Residuen mittels Residuenplots auf Varianzhomogenität und Heteroskedastizität überprüft. Danach erfolgt die Prüfung der unabhängigen Merkmale auf Multikollinarität ($r > 0,9$). Keine Multikollinarität liegt vor, wenn der Variationsinflationsfaktor (VIF-Wert(x_i)) unter 10 und der Toleranzwert über 0,2 liegt (Field 2005).

Alle relevanten signifikanten Prädiktoren sollten im abschließenden Regressionsmodell sein und nicht mit anderen bekannten Merkmalen, die nicht im Modell sind, hoch korrelieren. Die Residuen sollten einer Normalverteilung unterliegen. Sind diese Bedingungen erfüllt, kann von einer korrekten Berechnung des Steigungsgradienten ausgegangen werden und dementsprechend eine Einflussvorhersage des Prädiktors auf die abhängige Variable abgegeben werden.

Die lineare Regression findet in dieser Untersuchung in vier Stufen statt. Zuerst wird in

Stufe 1 jede unabhängige Variable des theoretischen Konstruktes (hier: Schulklimaindikatoren und Indikatoren der sozialen Unterstützung) in einem Einzelmodell der einfachen linearen Regression geprüft.

In Stufe 2 werden die Indikatoren einzeln unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und der Schulgröße in Einzelmodellen zum Kriterium überprüft.

In Stufe 3 stehen alle Indikatoren unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und der Schulgröße im Gesamtmodell. Dies ermöglicht einen Vergleich der Regressionskoeffizienten unter veränderten Bedingungen.

In Stufe 4 stehen anfänglich alle Prädiktoren im Modell. Mit der Rückwärtsmethode wird das leistungsfähigste Modell berechnet.

Binäre und multinominale logistische Regression

Die binäre logistische Regression kommt bei dem Zielkriterium „Bullying“ zum Tragen. Zu den Voraussetzungen des Testes gehört unter anderem, dass die Modellgütekriterien erfüllt sein sollten.

Die Werte der Modellgüte werden dargestellt durch den Omnibus-Test, den Nagelkerke-Test (erklärter Varianzanteil) und den Hosmer-Lemeshow-Test. Der Omnibus-Test beschreibt die allgemeine Modellgüte. Liegt hier eine Signifikanz vor, kann davon ausgegangen werden, dass die eingebrachten Prädiktoren das konstante Modell verändern. Der Nagelkerke-Test berechnet den aufgeklärten Varianzanteil, den die Prädikoren auf das Zielkriterium ausüben. Der Hosmer-Lemeshow-Test überprüft, ob es eine gute Anpassung zwischen dem erwarteten Modell und den beobachteten Daten gibt. Er sollte möglichst nicht signifikant ausfallen. Die Berechnung der klassifizierten Fälle gibt zusätzliche Informationen über die Zuordnung von erwarteten und

beobachteten Werten. Diese Gütekriterien sagen aber nur etwas über das Modell aus. Sie sind nicht aussagekräftig in Bezug auf die Vorhersagegenauigkeit der bedingten Wahrscheinlichkeit.

Neben dem Gesamtmodell, in dem alle Werte gleichzeitig unabhängig vertreten sind, wird die schrittweise Rückwärtsmethode angewendet. Hier fällt die Wahl auf die Berechnungen mit der Likelihood-Quotienten-Statistik, da dieser Test stabiler als die Wald-Statistik ist (Hosmer und Lemeshow 1989). Im Rückwärtsverfahren werden alle Variablen erst gemeinsam ins Modell aufgenommen. Es erfolgt pro Schritt der Ausschluss der Variablen mit dem höchsten Signifikanzwert. Dies wird so lange fortgeführt, bis die Modellgüte zum vorangegangenen Schritt nicht mehr als 0,1 abweicht. So entsteht letztlich das leistungsfähigste Modell.

In der Rückwärtsmethode wird ersichtlich, ob sich die Ergebnisse für bestimmte Prädiktoren bei Ausschluss eines weiteren Prädiktors entscheidend (Hosmer und Lemeshow 1989) ändern. Liegt dies vor, könnte eine Interaktion oder ein Störeffekt vorliegen, und beide Variablen sollten im abschließenden Modell bestehen bleiben. Die Multikollinearitätsdiagnostik der linearen Regression wird ebenfalls herangezogen, um mögliche Interaktionen zwischen den Prädiktoren auszuschließen.

Die Durchführung der Logistischen Regression unterliegt verschiedenen Stufen.

In Stufe 1 werden die einzelnen Prädiktoren in Einzelmodellen in Hinblick auf das Kriterium überprüft.

In Stufe 2 enthalten die einzelnen Modelle zusätzlich die Merkmale „soziale Stadtteillage der Schule“ und „Schulgröße“.

In Stufe 3 stehen alle unabhängigen Indikatoren zum Kriterium im Modell.

In Stufe 4 wird das leistungsfähigste Modell nach der schrittweisen Rückwärtsmethode für das Kriterium berechnet.

Bleiben die berechneten wahrscheinlichen Risiken (Odds Ratio) über alle Schritte für ein Merkmal konstant, kann davon ausgegangen werden, dass es keinen Interaktionen unterliegt.

In der Analyse der möglichen Risikofaktoren für das Kriterium Gewalteinstellung wird die multinominale Regression durchgeführt. Die Modellgüte wird mit dem Likelihood-Ratio-Test gemessen. Wenn dieser signifikant ausfällt, besteht ein Unterschied zum konstanten Modell. Die Anpassungsgüte (Pearson, Devianztests) sollte nicht signifikant sein. Der Wert des McFadden-Tests sollte über 0,2 liegen. Sind diese Kriterien erfüllt, liegt ein gutes Modell vor. Der Nagelkerke-Parameter entspricht der aufgeklärten Varianz. Alle Parameter können in diesem Modell als Annäherung angesehen werden. Multikollinearität sollte, wie bereits bekannt, weiterhin ausgeschlossen werden. Die Anzahl der Zellen ohne Inhalt in dem Modell sollten nicht über 10 %

liegen, da ansonsten das Modell fehlerhafte Werte berechnen könnte. Die berechneten Odds Ratio werden für jede nominale Ausprägung der unabhängigen Variablen dargestellt (Schendera 2007).

Strukturgleichungsmodelle nach LISREL

Nach den vorliegenden Analyseschritten werden die wichtigen Ergebnisse in ein Strukturgleichungsmodell umgesetzt. Ziel ist eine kausal ausgerichtete Pfadanalyse, in der latente Konstrukte (auch theoretische Konstrukte genannt) zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Dieses kausalanalytische Verfahren findet seine Umsetzung mit der Statistiksoftware LISREL (**LI**near **S**tructural **RE**Lationship) nach *Jöreskog und Sörbom* (Jöreskog und Sörbom 2001). Dieses Verfahren wird genutzt, da es Probleme der Multikausalität und Messproblematiken bei den Indikatoren, bei den subjektiven Schätzungen und evtl. bei den individuellen Wirkungsstrukturen innerhalb der Berechnungen berücksichtigt (Emrich 2004: 16).

Die Berechnung dieser Strukturgleichungsmodelle basiert auf vorher festgelegten, theoretisch begründeten Hypothesen. Im hypothetischen Modell wird unterschieden zwischen messbaren Größen und latenten Konstrukten. Die latenten Konstrukte werden operationalisiert durch empirisch beobachtbare messbare Indikatorvariablen. Durch Transformation der individuellen Ausgangsdaten in standardisierte aggregierte Daten (Kovarianzen oder Korrelationswerte) lassen sich nachfolgend unbekannte Koeffizienten zwischen den latenten Konstrukten in linearen Gleichungssystemen errechnen. Strukturgleichungsmodelle unterscheiden in den Messungen zwischen Fehlern der Kausalbeziehungen und Fehlern zwischen Indikator und endogenen wie exogenen Konstrukten (Backhaus, Erichson et al. 2006).

Exogene latente Variablen sind erklärende Konstrukte (Ksi-Variablen). Endogene latente Variablen (Eta-Variablen) sind in ihrer Ausprägung abhängig von den exogenen latenten Variablen. Zwischen den latenten Variablen sind kausale korrelative Beziehungen möglich, deren Beziehungsstärke durch den Anteil der erklärten Varianz ausgedrückt werden kann. Die Beziehung zwischen den operationalisierenden Indikatoren und den latenten Konstrukten wird durch Korrelationen bestimmt. Wie gut ein Strukturgleichungsmodell durch die Daten bestätigt wird, klärt sich durch die Betrachtung von fünf Kriterien.

Der *„Goodness of Fit Index (GFI)“* beschreibt die relative Varianz und Kovarianz innerhalb des Modells. Der erreichbare Wertebereich liegt zwischen 0 und 1. Eine perfekte Anpassung liegt bei 1 vor.

Mit dem *„Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)“* wird der relative Anteil, den das Modell mit den beobachteten Varianzen erklären kann, unter Berücksichtigung der Freiheitsgrade dargestellt. Hier können dieselben Werte erreicht werden wie bei dem GFI-Wert.

Der „*Root Mean Square Residual Index (RMR)“* bezieht sich auf die Residualvarianzen, die nicht erklärt werden können. Dieser kann auch als Standardfehler der Regressionsanalyse betitelt werden. Möglich sind Werte von 0 und aufwärts. Je geringer der Anteil der nicht aufgeklärten Varianzen ist, desto eher nähert sich der statistische Wert der Null an.

Auf Grundlage dieser Gütemaße entwickelten *Browne und Cudeck* (Browne und Cuddeck 1993; Emrich 2004: 36) den „*Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA)“. Dies ist ein Maß der durchschnittlichen Diskrepanz pro Freiheitsgrad (Approximationsfehler und Messgenauigkeit eines Anpassungsmaßes). Fit-Werte unter 0,08 bestätigen das berechnete Modell. Der „*CFI-Wert (comparative fit index)“* sollte sich zeitgleich über dem Wert 0,9 bewegen (Bentler 1999), um eine gute allgemeine Modellgüte zu bestätigen.

Das Chi-Quadrat wie auch der Signifikanzwert zur Prüfung der Anpassung können nicht korrekt interpretiert werden, da durch den großen Stichprobenumfang auch geringe Abweichungen eine statistische Signifikanz erreichen.

In der vorliegenden Untersuchung werden in den aufgestellten Modellen die Varianzen der exogenen Konstrukte (Bereiche des Schulklimas und der Gewalteinstellung) frei berechnet, wenn das Konstrukt mit mindestens zwei Items operationalisiert wurde. Liegt die Operationalisierung mit einem Item vor, wird die Varianz mit dem Wert 0,8 fixiert. Die Varianz der Residuen wird zusätzlich fixiert auf 0,36. Die Fehlerberechnung bei einem absoluten Zusammenhang unterliegt der Fixierung auf den Wert 1. Wenn zwei oder mehr Items ein endogenes Konstrukt (hier: soziale Unterstützung, Gewalt, gesundheitliche Lebensqualität) bilden, wird für ein Item die Varianz mit 0,8 festgelegt. Dies besteht ebenfalls, wenn das latente Konstrukt nur durch ein Item beschrieben wird. Alle anderen Beziehungen werden frei berechnet.

Die berechneten Parameter (Faktorladungen oder Pfadkoeffizienten) der Pfadanalyse weisen nach, ob Kausalbeziehungen vorliegen und Hinweise für mögliche Handlungsempfehlungen liefern. Der Wertebereich liegt zwischen -1 und 1, wobei null auf keine Beziehung zwischen den Konstrukten hinweist und 1 bzw. -1 die absolute Verbindung spiegelt.

Insgesamt werden drei Modelle vorgestellt. Das *Strukturmodell 1* beinhaltet als exogene latente Variable das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und die Mitbestimmung der SchülerInnen. Als endogene latente Konstrukte sind die soziale Unterstützung, Gewalt in Form der Opfer (allgemeine Angaben) und die gesundheitliche Lebensqualität vorhanden.

In *Strukturmodell 2* liegen die exogenen latenten Variablen des *Modells 1* vor. Als endogene latente Merkmale stehen die soziale Unterstützung, die Gewalt in Form der Opfer (mindestens eine Gewaltform pro Woche) und die gesundheitliche Lebensqualität im Modell.

Das *Strukturmodell 3* beinhaltet zwei exogene Konstrukte zur Gewalteinstellung, zwei exogene Konstrukte zum Schulklima und drei endogene Konstrukte (soziale Unterstützung Bullying-TäterInnen, gesundheitliche Lebensqualität).

Ein *viertes Modell* wird berechnet, aber nicht weiter vorgestellt, da keine adäquate Modellformulierung erreicht wurde. Hierbei handelt es sich um den Nachweis, dass soziale Unterstützung, Schulklima und Gewalteinstellung einen Einfluss auf die Opfer/TäterInnen-Beziehung ausüben und sich dies wiederum auf die gesundheitliche Lebensqualität auswirkt.

3.9 Tabellarische Zusammenstellung der methodischen Grunddaten

Studiendesign	Querschnittsstudie
Hauptfragestellung	Gibt es Bullying an Hamburger Grundschulen und wie ist der Zusammenhang zwischen gesundheitlicher Lebensqualität und Gewalterfahrungen?
Befragte Personen	SchülerInnen der dritten und vierten Klasse, Eltern und KlassenlehrerInnen in Hamburg
Merkmal der Stichprobe	Allgemein repräsentativ für Hamburger GrundschülerInnen (Kriterien: Geschlecht und Sprache)
Untersuchungsmethode	Selbstausfüllerfragebogen
Zeitpunkt	November 2005
Einwilligung	freiwillige Teilnahme, Einwilligung durch die Eltern, Information und Einwilligung in vier Sprachen vorhanden
Untersuchungsinstrument	Fragebogen, zusammengesetzt aus bekannten validierten Fragekomplexen
Ausgewertete und interpretierte Ergebnisse	Kinderantworten der Hauptgruppe
Auswertungsprogramm	SPSS 13, LISREL 8.56 und MS Office: Excel
Wichtigste Prädiktoren	Soziale Lage, Schulklima, soziale Unterstützung durch FreundInnen/MitschülerInnen
Wichtigste Zielkriterien	gesundheitliche Lebensqualität, Bullying-Erfahrung, Bullying-Ausübung, Gewaltbeobachtung, Gewalteinstellung
Methoden der Datenauswertung	Response-Analyse, Instrumentenprüfung, Typanalyse, Prävalenzen, Zusammenhänge, Einflussmaße, Pfadanalyse

4 Ergebnisse der Studie

4.1 Reliabilitätsprüfung des Kinderfragebogens

In den verwendeten Fragebögen sind Fragenkomplexe aus verschiedenen Fragebögen enthalten. Diese werden in einer Reliabilitätsanalyse auf ihre prinzipielle Messgenauigkeit und Zuverlässigkeit überprüft (Lienert und Raatz 1998).

Aus den verschiedenen Messmethoden zur Reliabilität wurde die Berechnung der internen Konsistenz anhand des Cronbach's-Alpha-Wertes gewählt. Dies beinhaltet die Prüfung des Schwierigkeitsgrades und der Trennschärfe. Damit wird ein methodisches Mittelwertverfahren genutzt, das der Split-Half-Methode gleichzusetzen ist. Inhaltlich entspricht Alpha der mittleren aller möglichen Split-Half-Reliabilitäten (zufällige Aufteilung der Items und Berechnung der Korrelation zwischen den resultierenden Summenwerten). Cronbach's-Alpha-Wert erklärt den Anteil der Fehlervarianz der Gesamtvarianz. Er liegt zwischen null (nur Fehler) und 1 (keine Fehler). Je mehr er sich dem Wert 1 annähert, desto zuverlässiger sind die Fragestellungen für die einzelnen Konstrukte. Neben der internen Konsistenz wird die Trennschärfe und die Item-Schwierigkeit berechnet.

Der Schwierigkeitsgrad des Items sollte zwischen 20 % und 80 % liegen. Damit werden Items ausgeschlossen, die in ihrer Beantwortung von nahezu allen Beteiligten abgelehnt bzw. bejaht werden. In dieser Untersuchung werden Items unter 10 % oder über 90 % ausgeschlossen.

Die Trennschärfe wird mit der korrigierten Item-Gesamtkorrelation überprüft. Der empfohlene Trennschärfenkoeffizient sollte dabei mindestens einen Wert vom 0,5 erreichen. Dieser Wert tritt jedoch oftmals nicht ein, und es liegt im Ermessen der Untersuchenden, welche Trennschärfengrenzen gewählt werden. Mit diesem Koeffizient kann feststellt werden, inwieweit das Item bei der Beantwortung bezüglich des theoretischen Konstrukts Unterschiede zwischen verschiedenen Einstellungen der Personen unterscheiden kann, die die gleiche Antwort geben (Kappelhoff 2006).

Im vorliegenden Fragebogen erreichen die einzelnen theoretischen Konstrukte verschiedene Reliabilitätswerte und unterschiedliche Schweregrade und Trennschärfen.

Der Schweregrad der Items im Konstrukt **„**Lebensqualität**“** liegt zwischen 56 % und 83 %. Ein Item hat einen Schwierigkeitsgrad von 90 %. Es betrifft den Punkt: In der letzten Woche „habe ich Angst gehabt“. Zwei Variablen haben einen Schwierigkeitsgrad von 87 % (In der letzten Woche „habe ich mich allein gefühlt“ und „habe ich mich zu Hause wohl gefühlt“). Da der Cronbach's-Alpha-Wert insgesamt sehr hoch (α: 0,79 siehe Tabelle 12) ist, werden die drei Items mit dem Schweregrad über 83 % nicht ausgeschlossen.

Die Trennschärfenwerte der Items dieses Konstruktes liegen zwischen 0,29 und 0,5. Da sich der Cronbach’s-Alpha-Wert nicht entscheidend bei Ausschluss der Items mit geringer Trennschärfe verändern würde, bleiben alle Items in dem Konstrukt „gesundheitliche Lebensqualität“. Insgesamt erreicht dieses theoretische Konstrukt einen Cronbach’s-Alpha-Wert von 0,79 und bestätigt damit bisherige Ergebnisse der Stabilität dieses Fragekomplexes aus vorhergehenden Studien (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000).

Der Schweregrad im Bereich „Bullying“ liegt im Bereich der selbst erfahrenen Gewalt zwischen 15 % und 24 %. Die Merkmale der selbst ausgeübten Gewalt liegen bei der Schweregradberechnung unter 10 %. Weiterführende analytische Zusammenhangsberechnungen sollten deshalb nur vorsichtig genutzt und interpretiert werden. Die Trennschärfe der Merkmale liegt zwischen 0,38 und 0,58. Damit bleiben alle Items für selbst erfahrene und selbst ausgeübte Gewalt, außer dem „Mitführen einer Waffe“, in diesem Konstrukt. Diese Frage erreicht nur einen Trennschärfewert von 0,17. Insgesamt erreicht die Skala der Gewalterfahrungen einen Cronbach’s-Alpha-Wert von 0,77 und liegt somit im akzeptablen Bereich der Nutzbarkeit.

Im Konstrukt „Gewaltbeobachtung“ liegen die Werte von vier Items für den Schweregrad zwischen 14 % und 27 %. Ein Item hat einen Schweregrad von 4 % (Geldforderungen) und bedarf bei weiteren analytischen Berechnungen einer sehr vorsichtigen Interpretation. Die Trennschärfe liegt für alle vier Items zwischen 0,43 und 0,51. Die Fragen zur Gewaltbeobachtung sind insgesamt ebenfalls geeignet zur Messung dieses Anliegens. Der Cronbach’s-Alpha-Wert beträgt 0,7.

Die Items der Fragen zur „Gewalteinstellung“, gemessen als subjektives Empfinden bei persönlichem Handeln während eines Streites, haben einen Schweregrad zwischen 52 % und 67 %. Die Trennschärfe liegt zwischen 0,22 und 0,38. Die Items, die das subjektive Empfinden bei der Beobachtung von Streit messen, haben einen Schweregrad zwischen 47 % und 71 %. Die Trennschärfe fällt hier zwischen 0,11 bis 0,27 aus. Alle vier Fragestellungen zum theoretischen Konstrukt des „moral disengagement“ erreichen einen Schweregrad zwischen 59 % und 83 %. Die Trennschärfe liegt zwischen 0,28 und 0,39. Die Feststellungen bleiben somit im Fragebogen enthalten. Zu diesem Themenbereich gibt es wenige geprüfte Messinstrumente. Hier wird insgesamt ein Cronbach’s-Alpha-Wert von 0,62 gemessen, was für die bisherigen geringen Erfahrungen dieser Skala ein gutes Ergebnis bedeutet.

Das Konstrukt „Schulklima“ wird durch fünf Items erfragt. Der Schweregrad dieser Fragestellungen bewegt sich zwischen 50 % und 80 %. Die Trennschärfe liegt unter 0,5 und zwar in den Grenzen 0,17 bis 0,31. Da sich der Cronbach’s-Alpha-Wert bei Ausschluss der Variable mit dem niedrigsten Trennwert nicht bedeutend verändert, bleiben alle Merkmale im Konstrukt. Das Schulklima als theoretisches Konstrukt erreicht im vorliegenden Fragebogen den geringsten Cronbach’s-Alpha-Wert von 0,43.

Die „soziale Unterstützung durch Eltern, MitschülerInnen und FreundInnen“ als persönliche Ressource des Einzelnen ergibt sich aus neun Fragestellungen. Diese Items erreichen Schweregrade zwischen 69 % und 82 % bei einer Trennschärfe von 0,19 bis 0,52. Bei Ausschluss von zwei Items mit den niedrigsten Trennschärfen würde sich der erreichte Reliabilitätswert nicht positiv verändern. Alle Merkmale bleiben somit erhalten. Für die Nutzbarkeit dieses theoretischen Konstruktes eignet sich die bestehende Fragestellung. Es wird ein Cronbach’s-Alpha-Wert von 0,65 erreicht, und somit besteht eine deutliche Annäherung an die gewünschte zuverlässige Grenzmarke des Cronbach’s-Alpha-Wertes von 0,7.

Tabelle 12: Cronbach’s-Alpha-Werte der Fragebogenkonstrukte

Konstrukt	*Cronbach's Alpha*	*Cronbach's Alpha Based on Standardized Items*	*N of Items*
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	0,784	0,792	20
Gewalterfahrungen	0,762	0,769	9
Gewaltbeobachtung	0,698	0,702	5
Gewalteinstellung	0,618	0,619	14
Schulklima	0,401	0,432	5
Soziale Unterstützung	0,628	0,649	8

Der vorliegende Fragebogen ist insgesamt dazu geeignet, die ausgearbeiteten Hypothesen zu beantworten. Aus statistischer Sicht ist eine gute gesicherte Messung der theoretischen Konstrukte mit Einschränkung beim Schulklima möglich.

4.2 Stichprobenbeschreibung und Response-Analyse

Schulen

Je nach Anzahl der benötigten Schulklassen im Bezirk (siehe Kapitel 3.4) wurde eine vorher definierte Anzahl von Schulen angeschrieben. Jede zweite angeschriebene Grundschule wollte in einem gewissen Umfang an der Untersuchung teilnehmen. Es beteiligten sich nicht alle dritten/vierten Klassen eines Jahrganges einer Schule an der Untersuchung.

Von den teilnehmenden Schulen ist bekannt, in welchem Stadtteil/Bezirk sie sich befinden. Die soziale Stadtteillage nach der Stadtteildiagnose 2 (Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001) stimmt mit der aktuellen Stadtteilsituation teilweise nicht mehr überein. Dies gilt insbesondere für den Stadtteil Allermöhe, 1995 noch als gute soziale Stadtteillage verzeichnet. Im Jahr 2005 ist dieser von der bekannten Struktur eher als normale bis niedrige soziale Stadtteillage einzustufen. Der Stadtteil Osdorf wird ebenfalls als mittlere soziale Lage bezeichnet, befindet sich derzeit von der Schulsituation ausgehend aber eher in einer niedrigen sozialen Lage. Schulen aus diesem Bereich werden aktualisiert nach dem vermuteten Stand von 2005 bewertet.

Nach der zufälligen Ziehung der Schulen und der freiwilligen Teilnahme haben

- drei Schulen in guter sozialer Stadtteillage
- neun Schulen in mittlerer sozialer Stadtteillage und
- sechs Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage

teilgenommen.

Das Spektrum der Schulgröße, berechnet aus den Angaben des Statistischen Berichts der Schulbehörde von Ende 2003[59], ergab, dass von den beteiligten Grundschulen

- drei Schulen insgesamt fünf bis sieben Klassen hatten.
- sieben Schulen aus acht bis zehn Klassen bestanden.
- sechs Schulen elf bis 13 Klassen hatten.
- zwei Schulen 14 bis 16 Klassen hatten.

In Verbindung mit der sozialen Lage der Stadtteile zeigt sich, dass alle Schulgrößen in der Stadtteillage „niedrige soziale Lage“ wie auch in der „mittleren sozialen Stadtteillage“ vorkommen. In der guten sozialen Stadtteillage befinden sich mittelgroße Schulen.

Tabelle 13: Größe der Schule nach sozialer Stadtteillage

	schlechte soziale Lage	*mittlere soziale Lage*	*gute soziale Lage*
5–7 Klassen	2	1	
8–10 Klassen	1	4	1
11–13 Klassen	1	3	2
14–16 Klassen	1	2	

[59] http =//fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/statistik/start.html besucht am 31.03.2006

Nach der Stichprobenziehung der Schulen beteiligten sich ausreichend Klassen aus jedem Bezirk mit einer normalen/niedrigen sozialen Stadtteillage der Schulen an der Untersuchung. Aus drei Bezirken fehlen Klassen aus der guten sozialen Stadtteillage. Insgesamt sind aber ausreichend Klassen innerhalb der ausgewiesenen guten sozialen Stadtteillage vorhanden (siehe Kapitel 3.4).

Teilnahmebereitschaft der Schulen

Es gab eine positive Resonance auf die Inhalte und Ziele der geplanten Untersuchung bei den angeschriebenen Schulen. Folgende Ablehnungskriterien wurden von den 16 angeschriebenen Schulen, die nicht teilnahmen, genannt (Anzahl der Schulen):

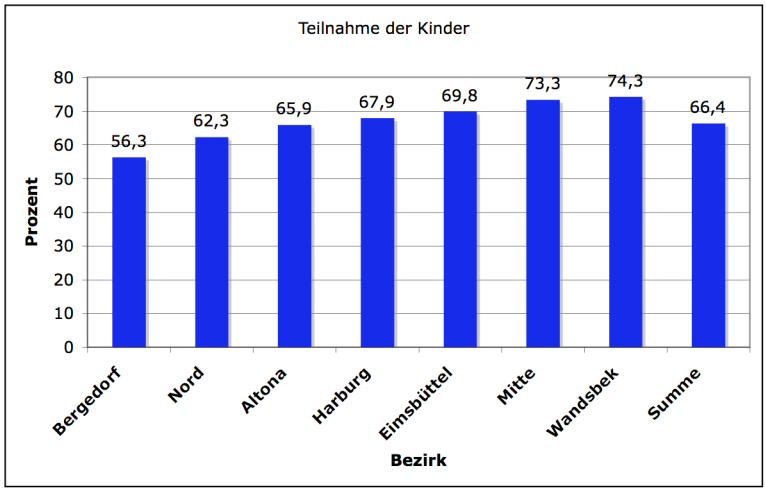
- Überlastung der LehrerInnen (5)
- Kein Bedarf vorhanden (5)
- Aktuelle Strukturveränderungen (2)
- Durchführung von anderen Untersuchungen (2)
- Ablehnung der Teilnahme durch den Elternrat (1)
- Zu hoher derzeitiger Krankenstand der LehrerInnen (1)

Innerhalb der genannten Kriterien basiert die hohe Absagequote der Schulen aus guter sozialer Stadtteillage auf den Kriterien „kein Bedarf vorhanden (5)“, „Überlastung (2)“, „Ablehnung durch den Elternrat (1)“, „hoher Krankenstand (1)“ und „aktuelle Strukturveränderungen (1)“.

Stichprobenbeschreibung der Kindergruppe

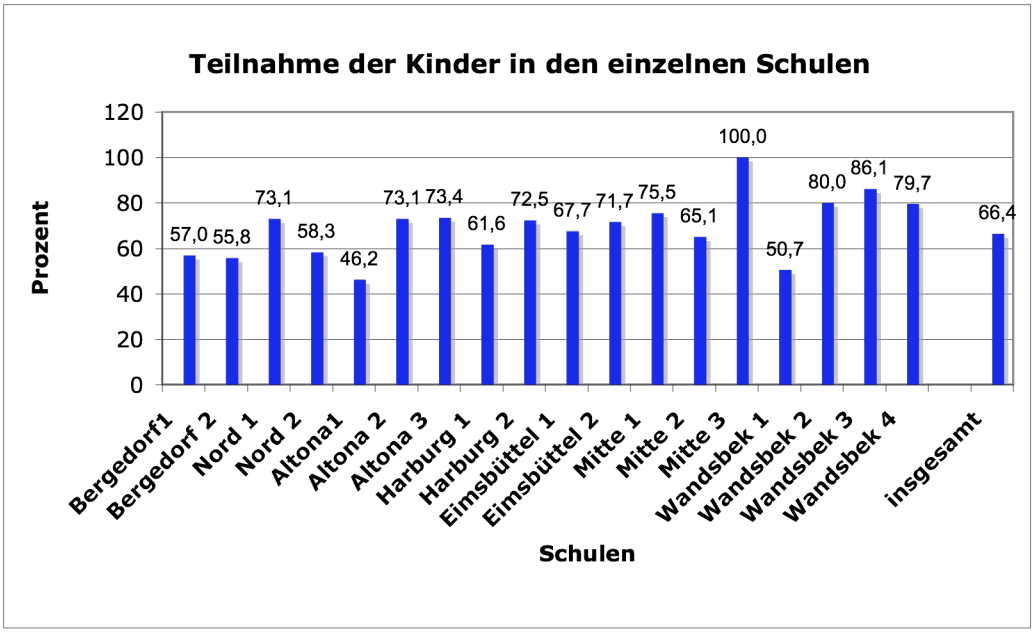
1.746 (924 der dritten Klasse/822 der vierten Klasse) Kinder hatten die Möglichkeit, an der Untersuchung teilzunehmen. Für 69,87 % lag eine Einwilligung des/der Erziehungsberechtigten vor (68,93 %/70,92 %). Tatsächlich nahmen 1.159 Kinder (605/ 554) an der Untersuchung teil. Dies entspricht 66,38 % (65,4 %/ 67,4 %) der möglichen Gesamtgruppe. In den einzelnen Bezirken liegen unterschiedliche Teilnehmerzahlen vor. Die Teilnahme der Kinder liegt zwischen 56,29 % in Bergedorf und 74,25 % in Wandsbek (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Teilnahme der Kinder pro Bezirk in Prozent



Die Teilnahme der Kinder in den einzelnen Schulen ist im Bereich von 46,2–100 % angesiedelt. Innerhalb der Schulen im Bezirk sind ebenfalls Differenzen bezüglich der Teilnahme zu finden. Diese sind nicht auf die unterschiedliche soziale Stadtteillage der Schule zurückzuführen (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Teilnahme der Kinder in den Schulen



Die befragten 1.154 Kinder stammen aus allen Bezirken Hamburgs. Sie befinden sich in einer der zufällig ausgewählten Klassen und nahmen freiwillig, mit dem Einverständnis ihrer Eltern, an der Untersuchung teil. Es nahmen 556 Jungen (48,2 %) und 586 Mädchen (50,8 %) an der Untersuchung teil. Von zwölf Kindern ist das Geschlecht unbekannt. 96,1 % der Kinder sind zwischen acht und zehn Jahre alt. Davon sind 30,2 % (n: 348) acht Jahre alt, 45,3 % (n:522) neun Jahre alt und 20,6 % (n: 238) zehn Jahre alt. Von zehn Kindern ist das Alter nicht bekannt. Die Mädchen sind etwas jünger in der Verteilung als die Jungen. Im Durchschnitt sind die Mädchen 8,8 Jahre alt und die Jungen neun Jahre alt.

709 Kinder sprechen zu Hause deutsch, 150 Kinder nicht deutsch, und 285 Kinder sprechen zwei Sprachen. Im Weiteren werden die Ergebnisse der Kinder in deutschsprachig und nicht deutschsprachig (nicht deutsch und zwei Sprachen) zusammengefasst. 61,5 % der Kinder sprechen damit zu Hause deutsch, und 37,7 % sprechen zu Hause nicht deutsch oder zwei Sprachen. Von neun Kindern fehlen diesbezügliche Angaben. 50 nicht deutsche Sprachen werden erwähnt, die zu Hause gesprochen werden. Die größte Gruppe bilden die türkischsprachigen Kinder (8 %: 92 Kinder), gefolgt von den russischsprachigen Kindern (7,5 %: 87 Kinder), afghanischsprachigen Kindern (4,4 %: 51 Kinder), polnischsprachigen Kindern (3 %: 35 Kinder) und den englischsprachigen Kindern (1,8 %: 21 Kinder). Es gibt 6 % mehr nicht deutsch-/zweisprachige Mädchen als Jungen (40,4 % zu 34,7 %). Türkisch und russischsprachige

Mädchen sind etwas mehr vertreten als Jungen (8,2 % zu 8,0 %) Bei den afghanischen- und polnischsprachigen Kindern überwiegen die Jungen (4,7 % und 3,2 %).

Der familiäre Wohlstand der Kinder wird durch die „Family Affluence Scale“ (Currie, Elton et al. 1997) erfragt. 94,7 % der Kinder beantworteten diesen Fragenkatalog vollständig. Nach der Einteilung in niedrigen, mittleren und guten familiären Wohlstand zeigt sich, dass 34,3 % (n: 396) der Kinder in einem niedrigen familiären Wohlstand leben. 40,3 % (n: 465) der Kinder hatten einen mittleren familiären Wohlstand, und 20 % (n: 231) Kinder waren in einem guten familiären Wohlstand untergebracht. Die Jungen geben prozentual eine geringfügig bessere Wohlstandslage an als die Mädchen. Dieser Unterschied ist nicht signifikant (Chi-Quadrat: 2,765 p = 0,251). Die Hälfte der nicht deutsch-/zweisprachigen Jungen (54,5 %) und Mädchen (52 %) lebt in der niedrigen familären Lage, bei den deutschen Jungen (24,2 %) und Mädchen (27,5 %) ist es ein Viertel der Kinder. Ein Viertel der deutschen Jungen (29,7 %) und Mädchen (25,1 %) geben einen guten familiären Wohlstand an, während dies bei den nicht deutsch-/zweisprachigen Jungen (10,8 %) und Mädchen (10,4 %) nur jedes zehnte Kind betrifft. Diese Unterschiede sind signifikant (Chi-Quadrat: 93,529 p < 0,001).

Die überwiegende Anzahl der Kinder hat kein (13,6 %) oder ein Geschwisterkind (44,9 %). Ein Drittel der Kinder hat zwei (23,5 %) oder drei Geschwister (9 %). Es gibt nur geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, die nicht signifikant sind (Chi-Quadrat: 7,147 p = 0,304). Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder leben häufiger mit mehr als einem Geschwisterkind zusammen (52,5 %) als deutschsprachige Kinder (33,8 %). Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Muttersprache und der Anzahl der Geschwister (Chi-Quadrat: 52,880 p < 0,001).

Drei Viertel der Kinder (74,2 %) leben mit den leiblichen Eltern in einem Haushalt. 14,8 % der Kinder wohnen ausschließlich mit der Mutter und 1,1 % nur mit dem Vater zusammen. 3,1 % der Kinder wohnen mit der Mutter und einem Stiefvater/Freund der Mutter in einem gemeinsamen Haushalt. In 1,1 % der Fälle wohnen die Kinder mit ihren Eltern und Großeltern zusammen. Jungen leben öfter als Mädchen (18 % zu 11,6 %) mit der Mutter allein in einem Haushalt. Sie leben nicht so oft mit beiden Elternteilen gemeinsam in einem Haushalt (Jungen: 70,3 %, Mädchen 78,3 %). Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind nicht zufällig errechnet (Chi-Quadrat: 8,223 p = 0,004). Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder leben öfter mit zwei Erwachsenen zusammen (87,8 %) und weniger allein mit einem Erwachsenen (12,2 %) als deutsche Kinder (zwei Erwachsene 79,8 %, mit einem Erwachsenen 20,2 %). Diese Unterschiede sind in der Stichprobe signifikant entstanden (Chi-Quadrat: 11,775 p < 0,001). Es sind vielfältige weitere Kombinationen des Zusammenlebens vorhanden. Diese betreffen 5 % der teilnehmenden Kinder.

Die Kinder gaben jeweils für die Mutter und für den Vater an, ob diese/r arbeitet oder nicht. Falls es nicht bekannt war, konnte dies ebenfalls angegeben werden. 54,8 % der Kinder haben Eltern, die beide berufstätig sind. In 23,3 % der Fälle arbeitet nur der Vater, und in 3,7 % der Fälle arbeitet nur

die Mutter. 4,6 % der Kinder gaben an, dass die Eltern keiner Berufstätigkeit nachgehen. Eltern nicht deutsch-/zweisprachiger Kinder sind nach eigener Auskunft der Kinder häufiger nicht berufstätig, oder die Mutter ist öfter allein berufstätig. Bei deutschen Kindern sind überwiegend beide Elternteile im Erwerbsleben tätig. Mädchen geben häufiger an, dass nur der Vater erwerbstätig ist, während bei den Jungen vermehrt beide Eltern arbeiten, bzw. es ist unbekannt, ob die Mutter berufstätig ist oder nicht. Die unterschiedlichen Ergebnisse zwischen den Geschlechtern sind nicht signifikant ($p = 0,256$), während signifikante Unterschiede durch die gesprochene Sprache im Haushalt bei der Berufstätigkeit vorliegen ($p < 0,001$).

Tabelle 14: Stichprobe der Kinder

		Gesamt (n: 1153) in Prozent	*Mädchen (n: 586) in Prozent*	*Jungen (n: 556) in Prozent*
Alter	8 Jahre	30,2	32,2	28,1
	9 Jahre	45,3	46,2	44,6
	10 Jahre	20,6	18,7	22,5
FAS	geringer materieller Wohlstand	34,3	35,3	32,7
	normaler materieller Wohlstand	40,3	41,6	39,6
	hoher materieller Wohlstand	20	18,2	21,6
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	61,5	59,1	64,0
	nicht deutsch- oder zweisprachig	37,7	40,4	34,7
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	14,8	11,6	18,0
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	74,2	78.3	70,3
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	4,6	4,8	4,3
	ein Elternteil arbeitet	27	29,9	23,5
	beide Elternteile arbeiten	54,8	53,4	56,8
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	13,6	14,5	12,9
	ein Geschwisterkind	44,9	44,6	46
	zwei Geschwister	23,5	24,4	22,5
	drei Geschwister	9	8,3	9,5

Teilnahmebereitschaft der Kinder

Das Feedback der Kinder bezüglich der Befragung war durchgehend positiv. Kinder, die nicht daran teilnehmen durften, waren oftmals traurig und äußerten die Frage, ob eine Teilnahme nicht auch ohne Einwilligung möglich sei. Die Kinder waren überwiegend konzentriert und aufmerksam bei der Sache, stellten Fragen und fanden es sehr gut, dass sie nach ihrer Meinung gefragt wurden. Viele wollten gerne die Ergebnisse mitgeteilt bekommen[60].

[60] Beobachtungen der InterviewerInnen, Eckergebnisse der deskriptiven Auswertung der Gesamtgruppe wurden im Juli 2005 an die Kinder verteilt.

Mögliche Einflussfaktoren der Nicht-Teilnahme der Kinder

Welche Kinder nicht an der Befragung teilnehmen konnten, ist durch ein analytisch statistisches Verfahren nicht zu berechnen. Vergleichbar sind die Angaben über die Verteilung von Jungen und Mädchen in den Klassen und die Angabe der Sprachzugehörigkeit der Kinder durch die vorliegenden LehrerInnenangaben in Zusammenhang mit den vorhandenen Kinderangaben. Von elf Klassen liegen keine differenzierten Daten durch die LehrerInnen vor. Demzufolge ergibt sich für 64 Klassen folgendes Bild:

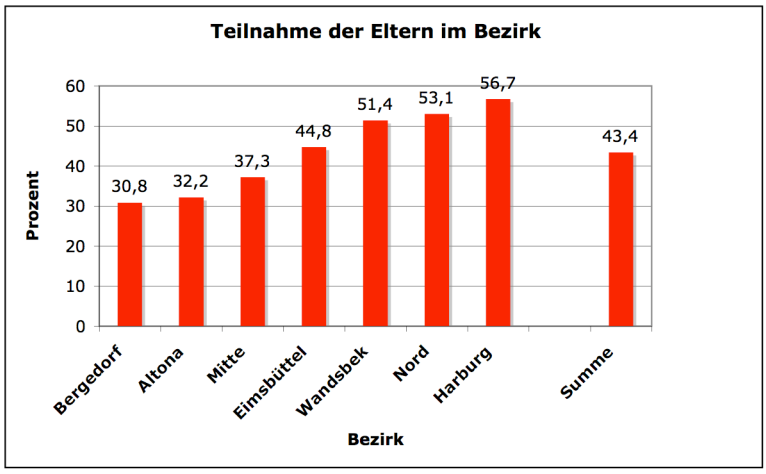
Es konnten 779 Mädchen (431 deutschsprachige und 283 nicht deutsch-/zweisprachige) und 798 Jungen (446 deutschsprachige und 316 nicht deutsch-/zweisprachige) an der Untersuchung teilnehmen. Tatsächlich nahmen 62 % (483) der Mädchen (289/ 192) und 57 % (458) der Jungen (294/ 157) an der Untersuchung teil. Das Geschlecht hat einen leichten Einfluss auf die Teilnahme. Die gesprochene Sprache im Elternhaus hatte bei den Mädchen keinen Einfluss auf die Teilnahme (67 %). Bei den Jungen nahmen mehr deutschsprachige (65 % der deutschsprachigen Jungen) als nicht deutsch- oder zweisprachige Jungen (49 % nicht deutsch- oder zweisprachige Jungen) an der Untersuchung teil.

Im November 2005 grassierte eine Erkältungs-/Grippewelle in Hamburg. Dies verhinderte die Teilnahme von 3,5 % der Kinder. Einige SchülerInnen nahmen nicht an der Untersuchung teil, da sie Angst hatten, dass ihre Angaben den LehrerInnen bekannt werden und dann zu Schwierigkeiten führen könnten.

Stichprobenbeschreibung der Eltern

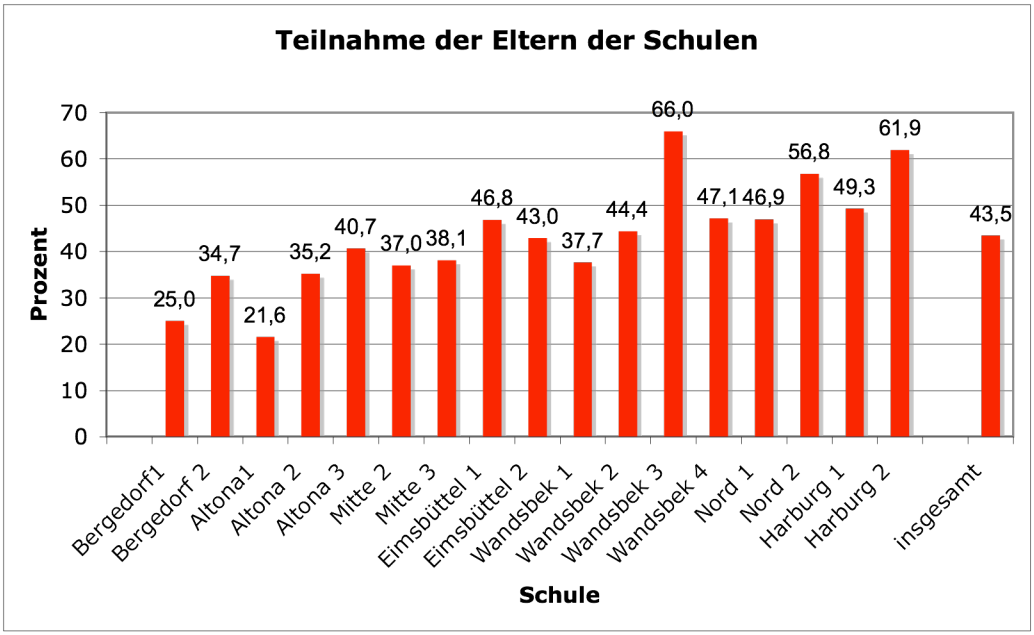
Alle anwesenden Kinder bekamen am Untersuchungstag einen Elternfragebogen mit nach Hause. Somit hatten 1.487 Eltern die Möglichkeit, zu antworten. In einer Schule wurden keine Elternfragebögen verteilt. 43,5 % der Eltern sendeten den Fragebogen ausgefüllt zurück. Die Beteiligung war in den einzelnen Bezirken unterschiedlich groß: zwischen 30,8 % in Bergedorf und 56,7 % in Harburg (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Teilnahme der Eltern im Bezirk



In den Schulen wiederum gab es unterschiedliche Rücklaufzahlen bezüglich der Antworten. Zwischen 21,6 und 66 % der Eltern nahmen pro Schule an der Befragung teil. Dabei ist die Teilnahme nicht auf die soziale Stadtteillage zurückzuführen (siehe Abbildung 10).

Abbildung 10: Teilnahme der Eltern an den einzelnen Schulen



645 Eltern nahmen insgesamt an der Befragung teil. Von allen Fragebögen wurden 3,6 % gemeinsam von beiden Elternteilen ausgefüllt. 85,9 % der Fragebögen bearbeiteten nur die Mütter, 12,4 % füllten die Väter allein aus. 0,2 % der Fragebögen beantworteten Großmütter, und in 0,1 % der Fälle kam die Beantwortung eines Wohngruppenbetreuers zum Tragen.

Der Fragebogen wurde für 317 (49,1 %) Jungen und 325 (50,4 %) Mädchen von den Erziehungsberechtigten ausgefüllt. Für drei Kinder war das Geschlecht nicht bekannt.

Die Eltern wurden nach ihrer Nationalität gefragt. In 67,9 % der Fälle sind beide Personen deutscher Nationalität und in 10,5 % der Partnerschaften nicht deutscher Nationalität. 10,4 % der Personen leben in einer bi-nationalen Partnerschaft. 11,5 % der Personen leben allein. Bei den ausfüllenden Personen haben 82,8 % die deutsche, 5,1 % die türkische, 1,2 % die afghanische und 1,1 % die polnische Nationalität. 9,2 % der Personen sind mit insgesamt 32 Nationalitäten bei der Befragung vertreten. Personen, die angaben, mit einem/r PartnerIn zusammenzuleben, haben zu 80,2 % eine/n deutschen Partner/in und zu 19,8 % eine/n nicht deutsche/n Partner/in. Die Nationalitäten des/der nicht deutschen Partners/in kamen aus 32 Ländern.

Die Haushaltsgröße setzt sich zusammen aus allen Personen inklusive der ausfüllenden Person. In 5,7 % der Fälle wohnen eine erwachsene Person und ein Kind zusammen. In 67,2 % der Fälle wohnen 3–4 Personen in einem Haushalt, und 27 % lebten in einem Haushalt mit fünf und mehr Personen. Nicht deutsche Personen leben vermehrt in einem Zweipersonenhaushalt (8,3 %) und in größeren Haushalten mit fünf und mehr Personen (41,7 %).

Die ausfüllenden Personen haben überwiegend einen Realschulabschluss oder das Abitur. Der/die Partner/in hat ebenfalls überwiegend einen dieser Abschlüsse. 38,1 % der ausfüllenden Personen mit nicht deutscher Nationalität haben einen niedrigen oder keinen Bildungsabschluss. Personen mit deutscher Nationalität betrifft dies mit 13,7 %. Es gibt einen Zusammenhang in der Stichprobe zwischen Schulbildung und Nationalität (Chi-Quadrat: 60,989 $p < 0,001$).

Zwei Drittel (75,3 %) der teilnehmenden Personen sind verheiratet. Als ledig bezeichnen sich 7,8 % der Personen. Den Familienstand „geschieden“ nennen 9,9 % und „getrennt lebend“ 5 % aller Beteiligten. 1,2 % sind verwitwet. Zwischen den Nationalitäten gibt es geringfügige Unterschiede bis zu 2 %, die nicht signifikant sind ($p = 0,731$).

Die Berufstätigkeit wird als derzeitige Erwerbstätigkeit definiert und setzt sich zusammen aus der Erwerbstätigkeit generell, dem Umfang der Erwerbstätigkeit und der beruflichen Stellung. In 55,8 % der Fälle sind beide Elternteile erwerbstätig. Nur ein Elternteil ist in einem Drittel aller Fälle erwerbstätig (32,4 %), und in 4,7 % ist kein Elternteil beruflich tätig. Von allen Elternpaaren (55,8 % der Gesamtgruppe) sind in 10,5 % beide Teile voll erwerbstätig, in 58 % der Fälle ist ein Elternteil voll erwerbstätig und ein Elternteil teilzeitbeschäftigt. Bei 4,9 % der Eltern arbeiteten beide in Teilzeit. Geringfügig beschäftigt zusammen mit Vollbeschäftigung tritt bei 24,4 % der Eltern auf, und geringfügig beschäftigt mit Teilzeitbeschäftigung führten 1,2 % der Elternpaare an. 26,7 % der Personen, die den Fragebogen ausfüllten, sind nicht erwerbstätig. 69 % der Personen gehen einer Erwerbstätigkeit nach. Von 6,2 % Personen fehlen die Angaben. Von den 69 % erwerbstätigen Personen sind 20,7 % geringfügig beschäftigt, 55,6 % gehen einer Teilzeitbeschäftigung nach (19,1 % bis 19,5 Stunden/Woche, 36,4 % bis 35 Stunden/Woche). Als vollzeitbeschäftigt sehen sich 23,7 % der Personen.

Die berufliche Stellung spiegelt sich folgendermaßen wider:

ArbeiterIn	13,5 %
Angestellte/r	42 %
Beamter/Beamtin	3,9 %
Selbständige/r	5,9 %
AkademikerIn im freien Beruf	2,5 %

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Person und dem Umfang der Erwerbstätigkeit ($p < 0,001$). Ebenfalls besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Nationalität der Person und dem Umfang der Erwerbstätigkeit sowie der beruflichen Stellung. Zwei Drittel der PartnerInnen sind erwerbstätig (75,3 %). 11,2 % gehen keiner Erwerbstätigkeit nach. Von 13,5 % der Personen liegen keine diesbezüglichen Angaben vor (kein Partner, nicht angegeben). Von den 75,3 % erwerbstätigen Personen sind 3,3 % geringfügig beschäftigt, 9,1 % teilzeitbeschäftigt (3,1 % bis 19,5 Stunden/ Woche, 6 % bis 35 Stunden/ Woche) und 87,5 % der

Personen sind vollzeitbeschäftigt. Die berufliche Stellung des Partners/der Partnerin splittet sich auf in

ArbeiterIn	18,3 %
Angestellte/r	37,5 %
Beamter/Beamtin	6,8 %
Selbständige/r	9,5 %
AkademikerIn im freien Beruf	5,6 %

In Tabelle 15 werden die wichtigsten Merkmale der Elternstichprobe zusammengefasst.

Tabelle 15: Stichprobe der Eltern

		Gesamt (n: 645) in Prozent	*Ausfüllende Person in Prozent*	*PartnerIn in Prozent*
Geschlecht	männlich		12,2	
	weiblich		85,9	
Schulbildung	keinen Abschluss		2,3	2,6
	Hauptschulabschluss		14,6	17,4
	Realschulabschluss		30,9	23,1
	Fachhochschulreife		12,9	8,2
	Abitur		35,5	35
Nationalität	deutsch	67,2 (beide)	82,2	80,2
	nicht deutsch	10,5 (beide)	9,2	19,8
Familienstand	ledig	7,8		
	verheiratet	75,3		
	geschieden	9,9		
	getrennt lebend	5		
	verwitwet	1,2		
Berufstätigkeit	kein Elternteil arbeitet/ nein	4,7	27,7	11,3
	ein Elternteil arbeitet/ ja	32,4	69	75,3
	beide Elternteile arbeiten	55,8		
Haushaltsgröße	2 Personen	5,7		
	3–4 Personen	67,2		
	5 und mehr Personen	27		

Teilnahmebereitschaft der Eltern

Aus telefonischen Anfragen, Gesprächen und E-Mails lassen sich Einflussfaktoren auf die Teilnahme der Eltern und LehrerInnen und das Erteilen der Einverständniserklärung schließen.

Mitarbeit der LehrerInnen: Ein unterschiedliches Engagement beim Einsammeln der Einverständniserklärungen durch die LehrerInnen hatte einen Einfluss auf die Anzahl der teilnehmenden Kinder.

Sprache des Fragebogens: Der Elternfragebogen lag nur in der deutschen Sprache vor. An den Response-Zahlen lässt sich ablesen, dass in den Stadtteilen mit hoher nicht muttersprachlich deutscher Einwohnerzahl die Beteiligung der Eltern wesentlich geringer ist.

Pressemeldungen und Anonymitätsverlust: Im Oktober/November 2005 gab es verschiedene Pressemeldungen im Hamburger Raum zum Thema „vernachlässigte Kinder“. Es wurden telefonisch Befürchtungen durch die Eltern geäußert, dass Informationen der Kinder an die Ämter des sozialen Dienstes oder direkt an das Jugendamt weitergeleitet werden könnten.

Stichprobenbeschreibung der LehrerInnen

Die KlassenlehrerInnen der beteiligten Klassen wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Von 79 LehrerInnen nahmen 66 LehrerInnen an der Befragung teil. Dies entspricht 82 % der möglichen TeilnehmerInnen. Jede Schule ist bei Untersuchung mit mindestens einem/r Lehrer/in vertreten.

Es beteiligten sich 9 Lehrer und 54 Lehrerinnen an der Untersuchung. Bei drei Personen ist das Geschlecht nicht bekannt. Es nahmen überwiegend LehrerInnen ab 35 Jahre (74,1 %) an der Untersuchung teil. 30,3 % waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 35–49 Jahre und 43,9 % zwischen 50–65 Jahre alt. 85 % der Lehrer waren älter als 35 Jahre und 76,8 % der Lehrerinnen.

Die Berufsjahre sind eingeteilt in vier Kategorien:

7,6 %	der LehrerInnen sind weniger als fünf Jahre im Beruf.
39,4 %	der LehrerInnen sind zwischen fünf und zehn Jahre im Beruf.
20,3 %	der LehrerInnen sind zwischen elf und 20 Jahre im Beruf.
31,3 %	der LehrerInnen sind bereits mehr als 20 Jahre im Schuldienst tätig.

77,8 % der Männer sind zwischen 5–10 Jahre im Schuldienst beschäftigt. 42,5 % der Lehrerinnen sind bis einschließlich zehn Jahre im Berufsleben, 57,2 % sind bereits länger als zehn Jahre an einer Schule beschäftigt. Der überwiegende Teil der LehrerInnen arbeitet in mittelgroßen Schulen mit 8–10 bereits Klassen (34,8 %) und in Schulen mit 11–13 Klassen (31,8 %). In kleineren Schulen mit 5–7 Klassen arbeiten 12,1 % und in großen Schulen mit mehr als 14 Klassen 21,2 % der LehrerInnen. Ihr Alter hat keinen Einfluss darauf, in welcher Schulgröße sie arbeiten oder wie lange sie bereits im Schuldienst tätig sind. 50 % der LehrerInnen arbeiten in Schulen der mittleren sozialen Lage. Hier gibt es keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Auch das Alter der LehrerInnen hat keinen Einfluss darauf, in welcher Schule mit einer sozialen Stadtteillage sie arbeiten.

LehrerInnen, die nicht teilnahmen, äußerten Befürchtungen, dass ihre Angaben nachvollziehbar und somit an die Schulbehörde weitergeleitet werden könnten.

Zusatzstichprobe „FAUSTLOS“

<u>Schule</u>

Zwölf Schulen mit insgesamt 29 dritten Klassen wurden gebeten, an der Zusatzstichprobe „FAUSTLOS“ teilzunehmen. Die ausgewählten Schulen hatten sich im Jahr 2003 für die Teilnahme

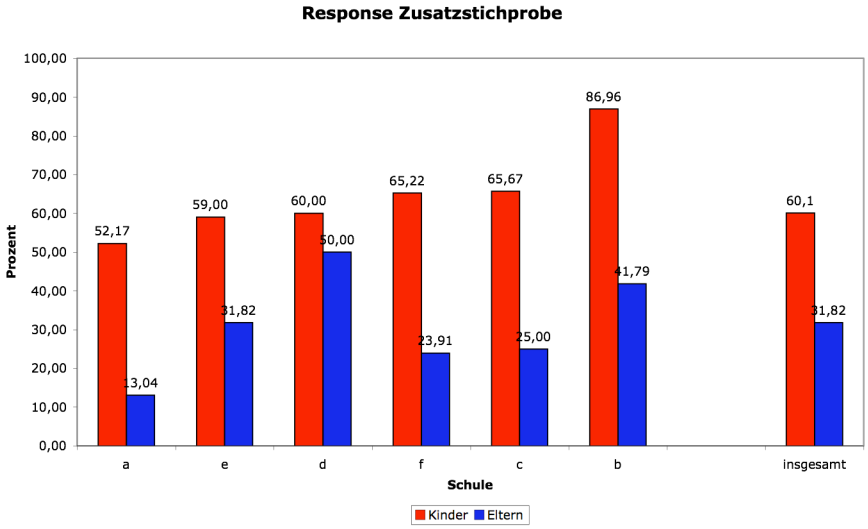
und Durchführung des Gewaltpräventionsprogramms „FAUSTLOS“ beworben. Eine Bedingung der Auswahl war die niedrige soziale Stadtteillage der Schule. Sechs Schulen mit zehn Klassen haben sich zur Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärt.

Vier Schulen entsprechen den vorgegebenen Kriterien. Zwei Schulen liegen nach der Einteilung in der „Stadtdiagnose 2“ (Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001) in der mittleren sozialen Stadtteillage. Vier Schulen haben 8–10 Grundschulklassen, eine Schule hat weniger als acht Klassen und eine Schule mehr als zehn Klassen. Die Nicht–Teilnahme der 19 Schulklassen resultiert aus den Angaben, dass in 52 % der Klassen (15 Klassen) das Programm nicht mehr durchgeführt wird oder die Ausgangsklasse nicht mehr existent ist. 14 % (4 Klassen) der Klassen lehnten die Teilnahme wegen Überlastung ab.

Kinder

Von 224 Kindern nahmen 135 Kinder an der Untersuchung teil (60,3 %). Einwilligungserklärungen lagen für 66,5 % der Kinder vor (siehe Abbildung 11).

Abbildung 11: Rücklauf der Eltern- und Kinderfragebögen der Zusatzstichprobe



51,8 % der Kinder waren Jungen und 48,2 % Mädchen. Das Durchschnittsalter der Gruppe betrug 8,2 Jahre. Insgesamt waren Kinder der Altersgruppen 7–11 Jahre in der Untersuchung vertreten.

47,5 % der Kinder sprechen zu Hause deutsch, 18,7 % der Kinder kommunizieren zu Hause nicht in der deutschen Sprache und 32,4 % sprechen deutsch gemeinsam mit einer anderen Sprache. 21 Sprachen sind in der Kindergruppe vertreten. Die vier größten Gruppen bilden die türkischsprachigen Kinder (12,8 %: 18 Kinder), die portugiesischen und russischen Kinder (jeweils 7,9 %: elf Kinder) und die afghanischen Kinder (5 %: sieben Kinder). Innerhalb der Jungengruppe sprechen 58,3 % zu Hause deutsch, während es bei den Mädchen nur 35,8 % sind. 17,8 % der Mädchen sprechen zu Hause türkisch, bei den Jungen sind es 8 % der Gruppe.

Die Kinder wurden hier mithilfe der Fragen der FAS um die Einschätzung ihres familiären Wohlstandes gebeten. Bei 10,8 % der Kinder waren die Angaben unvollständig. Ein Drittel der Kinder geben an, sich in einem niedrigen familiären Wohlstand zu befinden und 17,3 % in einem guten familiären Wohlstand. Es gibt zwischen den Jungen und Mädchen geringfügige Unterschiede, die jedoch zufällig in der Stichprobe vorhanden sind (p = 0,838). Deutschsprachige und nicht deutsch-/zweisprachige Jungen leben prozentual annähernd in denselben sozialen Schichten (p = 0,471), während es bei den Mädchen erhebliche Unterschiede gibt (p = 0,05). Etwa die Hälfte aller nicht deutsch-/zweisprachigenen Mädchen leben in einem niedrigen familiären Wohlstand, während dies nur ein Viertel der deutschen Mädchen betrifft. In gutem familiären Wohlstand befindet sich ein Drittel (39,1 %) der deutschen Mädchen, im Gegensatz zu 5,6 % der nicht deutsch-/zweisprachigen Mädchen.

18,8 % der Kinder wächst ohne Geschwister auf, und 56,8 % der Kinder leben mit einem Geschwisterkind zusammen. Ein Drittel der Kinder hat zwei oder drei Geschwister (30,3 %). Es gibt nur geringfügige Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (p = 0,337). Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder wachsen häufiger in einem größeren Geschwisterkreis auf (p = 0,023).

75,5 % der Kinder leben mit beiden Elternteilen in einem gemeinsamen Haushalt. Mit der Mutter allein leben 23 Kinder. In 52,5 % der Familien arbeiten beide Elternteile, in einem Viertel der Familien ist der Vater der alleinige Erwerbstätige. In den restlichen 27 Familien liegen verschiedenste Konstellationen bei der Erwerbstätigkeit der Eltern vor. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den Angaben der deutschsprachigen Kinder und der nicht deutschen-/zweisprachigen Kinder. In den 69,7 % der deutschsprachigen Familien arbeiten beide Elternteile und in 18,1 % ist allein der Vater berufstätig, während in 38 % der nicht deutsch-/zweisprachigen Familien Vater und Mutter arbeiten und in 31 % nur der Vater. Dieser Unterschied zwischen der Sprachigkeit ist signifikant (p = 0,022).

Eltern

32,8 % der Eltern nahmen die Möglichkeit wahr, an der Befragung teilzunehmen. Innerhalb der Antworten waren 53 % Elternteil eines Jungen und 47 % Elternteil eines Mädchens in der dritten Klasse. Der Fragebogen wurde überwiegend von den Müttern der Kinder ausgefüllt (90,9 %).

78,8 % der ausfüllenden Personen waren deutscher Nationalität, 18,2 % hatten die chinesische, mazedonische, portugiesische, russische oder türkische Nationalität. 74,2 % der Familien lebten zum Zeitpunkt der Befragung mit vier und mehr Personen in einem Haushalt.

Ein Drittel der ausfüllenden Personen schloss die Schule mit dem Abschluss Fachhochschulreife oder dem Abitur ab, 33,3 % hatten einen Realschulabschluss und 18,2 % einen Hauptschulabschluss. Der Schulabschluss steht in Zusammenhang mit der Nationalität. Personen

mit nicht deutscher Nationalität haben durchschnittlich einen niedrigeren Bildungsabschluss als Personen mit deutscher Nationalität in dieser Stichprobe (MW-Test: p = 0,003).

In 71,2 % der Familien waren die Eltern verheiratet, und 10,6 % der Elternteile gaben an, ledig zu sein. Geschieden oder getrennt lebend waren 18,2 % der Elternteile. In zwei Dritteln der Familien waren damals beide Elternteile berufstätig (66,7 %). Bei 22,1 % der teilnehmenden Erziehungsberechtigten war nur ein Elternteil berufstätig und in sechs Fällen kein Elternteil.

In der Gruppe der ausfüllenden Person, wie auch in der Gruppe der Partner zählten sich 50–60 % zu den Angestellten und 20 % zu der Kategorie Arbeiter.

LehrerInnen

Von den möglichen elf LehrerInnen bearbeiteten sieben LehrerInnen den Fragebogen (63,7 %). Eine Schule ist nicht durch eine/n LehrerIn vertreten. Drei LehrerInnen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 20 und 34 Jahre alt, eine Person zwischen 35 und 49 Jahren und drei Lehrkräfte zwischen 50 und 65 Jahren. Vier Personen arbeiteten damals weniger als fünf Jahre im Schuldienst und drei Lehrkräfte länger als 20 Jahre. Fünf LehrerInnen arbeiteten an mittelgroßen Schulen. Eine Übersicht über die wichtigsten Eckdaten der Stichprobengruppe „FAUSTLOS“ bietet Tabelle 16.

Tabelle 16: Stichprobe „FAUSTLOS“

		Kinder (n: 135) in Prozent	*ausfüllende Person des Elternfragebogens (n: 74) in Prozent*
Geschlecht	männlich	51,8	9,9
	weiblich	48,2	90,1
Schulbildung	Hauptschulabschluss		18,2
	Realschulabschluss		33
	Fachhochschulreife/Abitur		30,3
Nationalität	deutsch	47,5	78,8
	nicht deutsch-/zweisprachig	51,1	18,2
Familienstand	ledig/getrennt lebend		10,6
	verheiratet		71,2
	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	25	
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	75	
Arbeitstätigkeit der Eltern	ein Elternteil arbeitet	25	22,1
	beide Elternteile arbeiten	52,5	66,7
Haushaltsgröße	keine Geschwister	18,8	
	ein Geschwisterkind	56,8	
	zwei oder drei Geschwister	30	

4.3 Repräsentativität der Daten

Hamburger Vergleichsdaten zur Kontrolle der Zusammensetzung der überregionalen Stichprobe sind nur teilweise für diese Alterstufe vorhanden.

Innerhalb der Stichprobe sind 48,2 % Jungen und 50,8 % Mädchen vorzufinden. Dies entspricht in etwa den Hamburger Daten von 2005. Es gab 51,5 % Jungen und 48,5 % Mädchen der Alterstufe 8–11 Jahre, entsprechend der Einschulungsjahrgänge. Damit kann davon ausgegangen werden, dass diese Verteilung in der Stichprobe korrekt widergespiegelt wird.

Von den Jungen und Mädchen hatten im Jahr 2003 nach Datenlage des statistischen Landesamtes Hamburg 18,2 % eine nicht deutsche Nationalität[61]. Der Anteil der Kinder, die zu Hause nicht deutsch oder zwei Sprachen sprechen, entsprach in der Stichprobe 37,7 %. In der Kinderbefragung konnte wegen möglicher Fehlangaben nicht direkt nach der Nationalität gefragt werden. Zusätzlich wären Kinder mit deutscher Nationalität, aber vorhandenem Migrationshintergrund und dementsprechenden möglichen Schwierigkeiten[62] nicht erfasst worden. Dies deutet auf den ersten Blick auf eine Überrepräsentativität von Kinder mit Migrationshintergrund in der Stichprobe hin. Durch die Reformierung der Erfassung von Menschen mit Migrationshintergrund im Jahr 2005 (Schenk und Neuhauser 2005) kommt es hamburgweit zu anderen Anteilswerten. Hier wird nicht explizit nach der Staatsangehörigkeit gefragt, sondern zusätzlich nach dem Geburtsland und ob mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Damit erhöht sich der allgemeine Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund erheblich, was nach derzeitigem Wissenstand vermuten lässt, dass in Hamburg 40–50 % der Grundschulkinder mit einem Migrationshintergrund leben (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2006). Dies würde den hohen Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Stichprobe erklären und auf eine annähernd korrekte Verteilung hinweisen (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Repräsentativität der Kinderdaten

	Geschlecht[63]		*Staatsangehörigkeit*[64]	
	Jungen	*Mädchen*	*deutsch*	*nicht deutsch*
Hamburg	51,5 %(23.306)	48,5 % (21.985)	37.077 (81,8 %) Jungen (19.061: 81,8 %) Mädchen (18.016: 81,9 %)	8.214 (18,2 %) Jungen (4.245: 18,2 %) Mädchen (3.969: 18,0 %)
Stichprobe	48,2 %	50,8 %	61 % Jungen: 64 % Mädchen: 60 %	37,7 % Jungen: 34,7 % Mädchen: 40 %

[61] http =//fhh1.hamburg.de/fhh/behoerden/behoerde_fuer_inneres/statistisches_landesamt/Info/publc.htm besucht am 31.03.2006
[62] Z. B. Sprache, Lebensstile, soziale Unterstützungsmöglichkeiten
[63] Jahrgänge 1995/1996/1997 berechnet aus den Daten: 31.12.2003 http =//fhh1.hamburg.de/fhh/behoerden/behoerde_fuer_inneres/statistisches_landesamt/Info/publc.htm besucht am 31.03.2006
[64] Jahrgänge 1995/1996/1997 berechnet aus den Daten: 31.12.2003 (Nationalität) http =//fhh1.hamburg.de/fhh/behoerden/behoerde_fuer_inneres/statistisches_landesamt/Info/publc.htm besucht am 31.03.2006

Weitere Indikatoren der sozialen Lage, wie Arbeitstätigkeit der Eltern oder die Familienzusammensetzung, sind nicht direkt mit Hamburger Daten in Zusammenhang zu setzen, da keine ausdifferenzierten Zahlen für diese konkrete Altersgruppe von 8–11 Jahren vorliegt. Anhand der Elternbefragung (Teilnahme 45 %) ist zumindest für eine Teilgruppe der Stichprobe eine mögliche Vergleichbarkeit in Bezug auf die Erwerbstätigkeit gegeben. Die Frage nach dem Status der Berufstätigkeit ergab, das innerhalb der Stichprobe 19 % der Erwachsenen erwerbslos sind, 16 % ordnen sich der Kategorie ArbeiterIn und 40 % der Kategorie Angestellte zu. Beamte haben sich zu 5,4 % an der Untersuchung beteiligt, und selbständig arbeiteten 8,9 %. Dies entsprach mit Abweichungen zwischen 0,3 und 3 % den allgemeinen Hamburger Daten für die Gruppe der 15–59-Jährigen. Bei den Erwerbslosen gab es in Hamburg im Jahr 2005 insgesamt einen höheren Anteil. Er lag bei 27,1 %. Dies kann eventuell darauf zurückgeführt werden, dass die angegebene Altergruppe bereits Personen ab 15 Jahren erfasst oder daran, dass weniger erwerbslose Eltern den Fragebogen ausgefüllt haben. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass nach diesen Kriterien ca. 45 % der Kindergruppe in Bezug auf Erwerbstätigkeit der Eltern repräsentativ dargestellt sind. Rückschlüsse auf den familiären Wohlstand können nicht durch die Gruppierung gezogen werden, da die Einkommensverhältnisse innerhalb der einzelnen Berufsgruppen sehr unterschiedlich sind (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18: Repräsentativität der Elterndaten

	Geschlecht[65]		*Soziale Lage*[66]					*Staatsangehörigkeit*[67]	
	Jungen	*Mädchen*	*erwerbslos*	*Beamte*	*Angestellte*	*Arbeiter*	*selbständig*	*deutsch*	nicht deutsch
Hamburg	23.306 (51,5 %)	21.985 (48,5 %)	325.958 (27,1 %)	43.500 (3,61 %)	484.700 (40,3 %)	148500 (12,34 %)	107.300 (8,9 %)	37.077 (81,8 %) Jungen (19.061) Mädchen (18.016)	8.214 (18,2 % Jungen (4.245: 51,7 %)) Mädchen (3.969: 48,3 %)
Stichprobe	49,1 %	50,4 %	244 (19,03 %)	69 (5,4 %)	513 (40,02 %)	205 (16 %)	151 (11,8 %)	534 (82,8 %) Elternteil eines Jungen: 50,2 % Mädchen: 49,8 %	96 (14,9 %) Elternteil eines Jungen: 45,3 % Mädchen: 54,7 %

Der familiäre Wohlstand der Kinder (FAS) innerhalb der Stichprobe ergibt, dass ein Drittel der Kinder in einem niedrigen familiären Wohlstand leben, 40,3 % leben mit einem mittleren familiären Wohlstand und ein Fünftel der Kinder sind in einem guten familiären Wohlstand untergebracht. Diese Ergebnisse entstehen durch die Abfrage der Anzahl von Computern, Autos, eigenem Zimmer und Anzahl der Urlaubsreisen. Ob die prozentuale Verteilung der Hamburger Realität entspricht, kann nicht berichtet werden, da dementsprechende Auskünfte nicht vorliegen. Aus den Daten des statistischen Landesamtes Hamburg[68] kann abgelesen werden, dass Ende 2005 132.000 Kinder im Alter von 7–11 Jahren Sozialhilfe bezogen. Dies entspricht einem Anteil von 29,5 % an der Gesamtgruppe der Hamburger Kinder dieser Alterstufe im Jahr 2005. Wird davon

[65] Jahrgänge 1995/1996/1997 berechnet aus den Daten: 31.12.2003 besucht am 31.03.2006
[66] http =//fhh1.hamburg.de/fhh/behoerden/behoerde_fuer_inneres/statistisches_landesamt/jahrbuch/jahrbuch.htm abgerufen am 06.04.2006, Personen zwischen 15 und 65 Jahren
[67] Jahrgänge 1995/1996/1997 berechnet aus den Daten: 31.12.2003 (Nationalität) besucht am 31.03.2006
[68] www.statistik-nord.de/index.php?id=814

ausgegangen, das ein niedriger sozialer Wohlstand mit niedrigem finanziellen Möglichkeiten verbunden ist, würde der Anteil der Kinder der Stichprobe durch die Hamburger allgemeinen Daten bestätigt werden.

Drei Viertel der Grundschulkinder der vorliegenden Untersuchung (74,2 %) leben mit den leiblichen Eltern in einem Haushalt. 15,9 % der Kinder wohnen ausschließlich mit einem Elternteil zusammen. Grundlegende allgemeine Daten über Familienzusammensetzungen in Hamburg gibt es durch den Mikrozensus 2005[69]. Demzufolge gab es in Hamburg im Jahr 2005 201.000 Familien mit einem Kind oder zwei Kindern, 29 % dieser Familien bestehen aus alleinstehenden Erziehungsberechtigen mit Kindern zwischen 0–18 Jahren. Danach ist der Anteil der Kinder, die nur mit einem Elternteil zusammenleben in der untersuchten Gruppe unterrepräsentiert. Da die Daten des Mikrozensus nicht genauer spezifiziert sind, ist ein konkreter Vergleich nicht möglich. Es sollte in Betracht gezogen werden, dass der Anteil der Trennungen von Ehepaaren mit fortgeschrittenem Alter der Kinder zunehmen könnte. Dann wäre die vorliegende Verteilung innerhalb der Stichprobe durchaus möglich.

Abschließend ist davon auszugehen, dass die Verteilung innerhalb der Stichprobe nach Geschlecht, Migrationshintergrund und eingeschränkt nach Berufsgruppe, familiärem Wohlstand und Familienkonstellation der Hamburger Datenlage entspricht und die Ergebnisse der Untersuchung diesbezüglich übertragbar sind.

4.4 Soziale Lage – Schulklima – Soziale Unterstützung

Auf dem Themenfeld Gewalt und Public Health erhalten viele individuelle, soziale und gesellschaftliche Bedingungen eine einflussreiche Bedeutung bei der Suche nach auslösenden Faktoren für negative Erfahrungen im Bereich Bullying und für eine subjektiv gering eingeschätzte gesundheitliche Lebensqualität. Die Eingrenzung der Untersuchungsfelder, gerade im Kinderbereich, ist notwendig, da es nicht möglich ist, alle infrage kommenden Prädiktoren innerhalb einer Kinderbefragung zu erfassen.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Studie liegt auf der Überprüfung der Indikatoren soziale Lage, Schulklima und soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen. Wie bereits aus der Literatur bekannt, ist es notwendig, vor Beginn der Analyse zu prüfen, ob Korrelationen zwischen den möglichen Einflussfaktoren auf die Kriterien Bullying und gesundheitliche Lebensqualität vorliegen. Innerhalb eines Merkmalkomplexes können und sollten die Items, die zur Operationalisierung gewählt wurden, ebenfalls miteinander in Zusammenhang stehen. Multivariate Analyseverfahren setzen oftmals die statistische Unabhängigkeit der möglichen Prädiktoren in

[69] www.statistik-nord.de/download/faltblaetter/Faltblatt_Mikrozensus_2006_09.pdf

einem Berechnungsmodell voraus. Diese Informationen sind notwendig, um ein Gesamtbild der Hypothesenprüfung zu ermöglichen.

In Reihenfolge wird mit der Beschreibung der Indikatoren der sozialen Lage begonnen, anschließend erfolgen alle notwendigen Analysen zum Schulklima und hier die Bezüge zur sozialen Lage. Abschließend erfolgt die Beschreibung der gegebenen sozialen Unterstützung bei Hamburger Grundschulkindern, analytisch weitergehend betrachtet in Abhängigkeit zur individuellen Lage des Kindes und zum Schulklima.

4.4.1 Indikatoren der sozialen Lage

Die bereits in der Literatur nachgewiesenen multidimensionalen Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der sozialen Lage werden in der vorliegenden Untersuchung durch Signifikanzberechnungen (Chi-Quadrat, Kontingenzkoeffizient) überprüft. Die Zusammenhänge zu Gesundheitszustand, Lebensqualität und Bullying werden in den Ergebnissen der weiteren Kapitel dargestellt.

Die Indikatoren der sozialen Lage stehen untereinander in Zusammenhang. Sie sind von ihrer statistischen Bedeutung als klein bis mittelgroß einzuschätzen (C: 0,08–0,28) (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Signifikanzen und Zusammenhangsmaße zwischen den strukturellen Einflussfaktoren

	Geschlecht	*Familien-konstellation*	*Geschwister-anzahl*	*Arbeitsstatus*	*FAS*
Familienkonstellation	χ^2: 8,15 p = 0,004 C: 0,09				
Geschwisteranzahl	χ^2: 7,19 p = 0,304 C: 0,08	χ^2: 13,40 p = 0,037 C: 0,11			
Arbeitsstatus	χ^2: 4,76 p = 0,092 C: 0,07	χ^2: 1,45 p = 0,483 C: 0,04	χ^2: 88,05 p < 0,001 C: 0,28		
FAS	χ^2: 2,73 p = 0,256 C: 0,05	χ^2: 9,59 p = 0,008 C: 0,10	χ^2: 40,90 p < 0,001 C: 0,19	χ^2: 68,84 p < 0,001 C: 0,26	
Sprache	χ^2: 3,54 p = 0,06 C: 0,06	χ^2: 11,66 p = 0,001 C: 0,10	χ^2: 53,20 p < 0,001 C: 0,21	χ^2: 59,13 p < 0,001 C: 0,24	χ^2: 93,90 p < 0,001 C: 0,28

χ^2: Chi-Quadrat p = Signifikanzwert C: Kontingenzkoeffizient

In Tabelle 19 werden Zusammenhänge zwischen den beiden Variablen „Familienkonstellation“ und „Geschwisteranzahl“ durch eine signifikante Korrelation bestätigt. In Ein-Eltern-Familien leben 20 % der Kinder ohne Geschwister und in Zwei-Eltern-Familien sind es 13 %. In Zwei-Eltern-Familien gibt es mehr Familien mit zwei oder drei Kindern (46 % und 24 %) als in Ein-Eltern-Familien (41 % und 20 %). Damit wird dieser Zusammenhang ausreichend abgebildet und entspricht den theoretischen Vorgaben von u.a. *Lampert* (Lampert 2005) und *Marmot* (Marmot 2005).

Der familiäre Wohlstand oder das Einkommen der Eltern können soziale Ungleichheit und damit in Wechselwirkung gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern (Mielck 2000) hervorrufen. In der vorliegenden Studie wird der finanzielle Wohlstand, gemessen als materieller familiärer Wohlstand, unter anderem mit der Familienkonstellation und dem Arbeitsstatus der Eltern in Verbindung gebracht.

Kinder in Ein-Eltern-Familien[70] geben einen schlechteren familiären Wohlstand an als Kinder in Zwei-Eltern-Familien[71]. Einen niedrigen familiären Wohlstand haben 46 % der Kinder aus Ein-Eltern-Familien und 34 % aus Zwei-Eltern-Familien. Normalen familiären Wohlstand empfinden 30,7 % der Kinder in Ein-Eltern-Familien, im Vergleich zu 43,4 % der Kinder in Zwei-Eltern-Familien und bei dem höheren familiären Wohlstand gibt es 15,5 % Ein-Eltern-Familie und 22,3 % Zwei-Eltern-Familie. Daraus ist zu schließen, dass Kinder in Ein-Eltern-Familien generell mit einen niedrigeren familiären Wohlstand zurechtkommen müssen.

In der vorliegenden Untersuchung steht der Arbeitsstatus in Zusammenhang mit der Anzahl der Geschwister. Je mehr Kinder vorhanden sind, desto öfter arbeiten beide Elternteile, ab drei Kindern im Haushalt sinkt der Anteil der beidseitigen berufstätigen Eltern, und ab fünf Kindern steigt er wieder an. In den Ein-Eltern-Familien reduziert sich die Erwerbstätigkeit von Frauen, je mehr Kinder sie versorgen. Diese Entwicklung ist signifikant (Chi-Quadrat: 16,80 p = 0,010). Dies unterstützt den in der Literatur nachgewiesenen Zusammenhang zwischen der Größe der Familie und den finanziellen Möglichkeiten (Lampert 2005).

Zusammenhänge zwischen der Familienkonstellation und dem Arbeitsstatus der Eltern konnten nicht nachgewiesen werden. Kinder in Ein-Eltern-Familien haben zu 8 % erwerbslose Eltern. Die Gruppe der Kinder aus Zwei-Eltern-Familien hat in 6 % erwerbslose Eltern. In beiden möglichen Familienkonstellationen haben 30–31 % der Kinder einen erwerbstätigen Elternteil, in 61 % der Fälle arbeiten beide Elternteile. Es ist dabei zu bedenken, dass die Kinder in Ein-Eltern-Familien ebenfalls den Arbeitsstatus des nicht im Haushalt lebenden Elternteils mit angeben. Aus den vorliegenden Daten können Rückschlüsse darübergezogen werden, wie viele erwachsene Personen den Haushalt finanziell durch Erwerbstätigkeit unterstützen. In 19,2 % der Ein-Eltern-Familien finanziert die Mutter als Elternteil die Familie allein durch ihre Erwerbstätigkeit, in 18,1 % dieser Familien unterstützt allein der abwesende Elternteil durch Erwerbstätigkeit die Familie, und in 48,8 % arbeiten beide Elterteile. In 7 % der Ein-Eltern-Familien ist die Erwerbstätigkeit der Eltern nicht bekannt.

[70] Familien bestehend aus einer erwachsenen Person und Kinder(n)
[71] Familien bestehend aus zwei erwachsenen Personen und Kinder(n)

In Bezug auf die Arbeitssituation der Erwachsenen kann gesagt werden: je weniger die Eltern arbeiten, desto schlechter ist der familiäre Wohlstand der Kinder (siehe Tabelle 20). Dies sollte in weiterführenden Analysen berücksichtigt werden.

Tabelle 20: Verteilung der Arbeitstätigkeit unter Berücksichtigung des familiären Wohlstands

	kein Elternteil arbeitet		*ein Elternteil arbeitet*		*beide Elternteile arbeiten*	
	Anzahl	*%*	*Anzahl*	*%*	*Anzahl*	*%*
geringer materieller Wohlstand	38	69,1	138	45,7	155	25,6
normaler materieller Wohlstand	15	27,3	108	35,8	291	48,1
hoher materieller Wohlstand	2	3,6	56	18,5	159	26,3

Die häusliche Sprache steht in Zusammenhang mit Indikatoren der sozialen Lage. Migrationsfamilien haben einen deutlich niedrigeren familiären Wohlstand (55 % mit niedrigem familiärem Wohlstand) als deutschsprachige Familien (26 % mit niedrigem familiärem Wohlstand). Kinder mit Migrationshintergrund leben weniger in Ein-Eltern-Familien (12,2 % vs. 20,2 % der deutschsprachigen Kinder) und die Familien sind größer. Ihre Eltern sind häufiger erwerbslos (10,5 % vs. 3,8 %) oder es arbeitet nur ein Elternteil (41,6 % vs. 24,7 %). In wie weit der Migrationshintergrund innerhalb dieser Verbindungen sich auf die Gesundheit auswirkt, wird Bestandteil der weiterführenden Analyse sein (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage

		deutsch (%)	*nicht deutsch- oder zweisprachig (%)*	n
FAS [a]	geringer materieller Wohlstand	26,00	53,30	393
	normaler materieller Wohlstand	46,50	36,20	464
	hoher materieller Wohlstand	27,50	10,40	230
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie [a]	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	20,20	12,20	190
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	79,80	87,80	915
Arbeitstätigkeit der Eltern [a]	kein Elternteil arbeitet	3,80	10,50	63
	ein Elternteil arbeitet	24,70	41,60	311
	beide Elternteile arbeiten	71,50	48,00	630
Geschwisteranzahl [a]	keine Geschwister	16,90	8,50	156
	ein Geschwisterkind	49,30	39,00	516
	zwei Geschwister	21,70	26,80	269
	drei Geschwister	5,80	14,30	103
	vier und mehr Geschwister	6,30	11,30	93

[a] signifikante Zusammenhänge zwischen den Indikatoren und der Sprache: Chi-Quadrat $p< 0,05$

Es ist in der Kontrolle der Zusammenhänge zwischen den Indikatoren nicht nachzuweisen, dass besonders Jungen oder Mädchen soziale Benachteiligungen erfahren.

Rückfolgernd kann aus den vorliegenden Ergebnissen abgeleitet werden, dass sich die in der Literatur nachgewiesenen Abhängigkeiten zwischen dem materiellen Wohlstand, dem Arbeitsstaus

und den Indikatoren der Familiensituation sowie der Sprache auch in der vorliegenden Untersuchung wieder finden. Die statistischen Signifikanzen bleiben nach einer Bonferroni-Korrektur bestehen. Die Effektstärken, gemessen durch den Kontingenzkoeffizienten, bewegen sich in einem Rahmen von 0,09–0,28. Trotz dieser kleinen Zusammenhangsstärken sollten zur Vermeidung von Fehlinterpretationen in der weiteren Analyse zur Lebensqualität und zu Bullying alle Faktoren geprüft werden. Bei Auffälligkeiten werden weitere Verknüpfungen zwischen den Indikatoren durch Stratifizierung gesucht.

Soziale Stadtteillage der Schule und Indikatoren der sozialen Lage

Die Verbindung der Indikatoren der sozialen Lage mit der sozialen Stadtteillage der Schule ist bei einigen Merkmalen vorhanden. In der niedrigen sozialen Stadtteillage ist der geringe familiäre Wohlstand am häufigsten anzutreffen, während der hohe familiäre Wohlstand im Wesentlichen in der hohen sozialen Stadtteillage anzutreffen ist. Auch ist der Anteil der deutschsprachigen Kinder in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage fast doppelt so hoch wie in Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage. Der Anteil der Kinder, die in Ein-Eltern-Familien leben, ist über alle drei sozialen Stadtteillagen annähernd gleich. Erwerbslosigkeit der Eltern liegt bei Kindern aus Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage am höchsten vor. Ebenso haben Kinder in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage mehr Geschwister im Vergleich zu den anderen Schulen (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Verteilung der sozialen Lage unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage

		niedrige soziale Stadtteillage	*normale soziale Stadtteillage*	*hohe soziale Stadtteillage*	n
FAS [a]	geringer materieller Wohlstand	49,30 %	34,20 %	18,80 %	396
	normaler materieller Wohlstand	39,50 %	44,30 %	43,10 %	465
	hoher materieller Wohlstand	11,20 %	21,40 %	38,10 %	231
gesprochene Sprache im Elternhaus [a]	deutsch	44,80 %	67,00 %	79,50 %	709
	nicht deutsch- oder zweisprachig	55,20 %	33,00 %	20,50 %	435
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	16,10 %	19,20 %	14,20 %	192
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	83,90 %	80,80 %	85,80 %	919
Arbeitstätigkeit der Eltern [a]	kein Elternteil arbeitet	12,30 %	4,20 %	2,60 %	66
	ein Elternteil arbeitet	34,90 %	28,80 %	29,60 %	312
	beide Elternteile arbeiten	52,80 %	67,00 %	67,70 %	632
Geschwisteranzahl [a]	keine Geschwister	11,50 %	14,30 %	16,10 %	157
	ein Geschwisterkind	34,00 %	50,20 %	52,20 %	518
	zwei Geschwister	28,30 %	21,70 %	20,50 %	271
	drei Geschwister	13,40 %	7,40 %	5,90 %	104
	vier und mehr Geschwister	12,80 %	6,40 %	5,40 %	95

[a] signifikante Zusammenhänge zwischen den Indikatoren und der sozialen Stadtteillage: Chi-Quadrat $p < 0,05$

Werden die Items der sozialen Lage mit der sozialen Stadtteillage in Korrelation gesetzt, liegt die Zusammenhangsstärke der gesprochenen Sprache und des familiären Wohlstand mit der sozialen Stadtteillage der Schule bei C: 0,26 mit einem p-Wert von < 0,001. Der Zusammenhang zu der Anzahl der Geschwister erreicht einen Wert von C: 0,178 mit einem Siginifanzwert $p < 0,001$. Dies

verdeutlicht ebenfalls die Verflechtung der einzelnen Indikatoren miteinander, in ihrer Stärke bleiben die Zusammenhänge allerdings statistisch weiterhin unter C: 0,3.

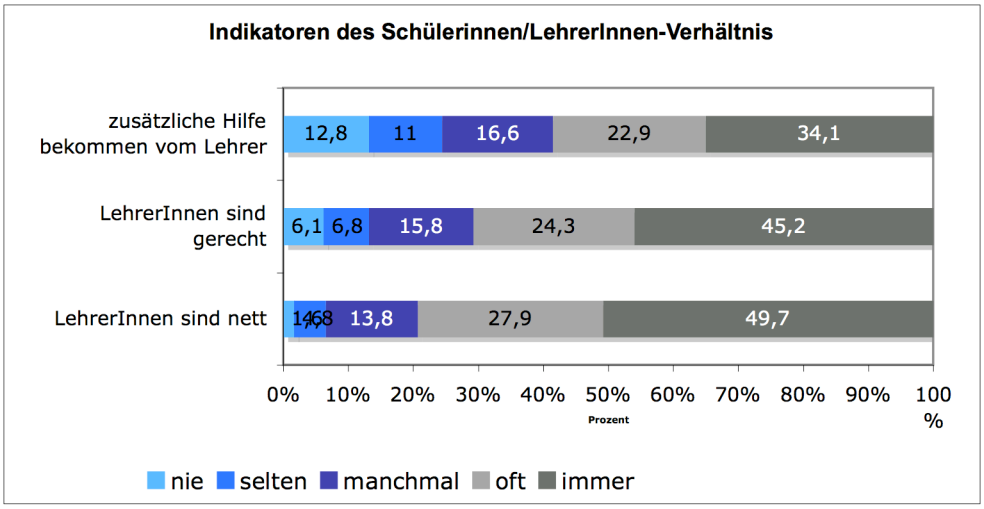
4.4.2 Schulklima

Konzeptionell ist die Abbildung des Konstruktes Schulklima in der vorliegenden Untersuchung an den Entwurf von *Vuille* (siehe Kapitel 2.5) (Vuille 2004) angelehnt. Das Schulklima wird aus fünf Indikatoren erstellt. Diese können den Bereichen „SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis“ und „Mitbestimmung innerhalb der Schule“ zugeordnet werden.

Deskriptive Beschreibung und Zusammenhänge der Indikatoren des Schulklimas

In Hamburg wurde von den Grundschulkindern im November 2005 ein überwiegend positives Verhältnis zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen dargestellt. Die Kinder können zwischen dem Handeln und der Persönlichkeit des Lehrpersonals differenzieren. Viele Kinder sind mit ihren LehrerInnen zufrieden. 80 % der Kinder finden ihre LehrerInnen nett[72], ein etwas geringerer Anteil der Kinder fühlt sich positiv unterstützt durch die LehrerInnen und stellt deren Neutralität nicht infrage (siehe Abbildung 12).

Abbildung 12: Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis



In der Jungengruppe reduziert sich der Anteil derjenigen, die ihre LehrerInnen nett finden, auf 77,2 %, in der Mädchengruppe gibt es ca. 5 % mehr Zustimmung (81,8 %, p = 0,004 C: 0,116). Die zusätzliche Unterstützung durch die LehrerInnen bei Bedarf könnten Mädchen ebenfalls besser empfinden als Jungen (61,9 % zu 55,2 %, p = 0,046 C: 0,098). Die Gerechtigkeit der LehrerInnen wurde von beiden Gruppen gleich eingeschätzt.

Wird die soziale Stadtteillage der Schule berücksichtigt, empfinden Kinder in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage ihre LehrerInnen am nettesten[73] (82,3 % (hoch) vs. 81,4 % (normal) vs.

[72] Angaben der Antwortkategorien „oft/immer“
[73] Angaben der Kinder „oft/immer“

74,5 % (niedrig), p = 0,003 C: 0,143) und gerechter (74,3 % vs. 71,3 % vs. 68,5 %, p = 0,006 C: 0,136) als an anderen Schulen, jedoch schätzen sie die Unterstützung durch die LehrerInnen am geringsten ein (54 % vs. 59,6 % vs. 59,4 %, p = 0,037 C: 0,12).

Kinder an mittelgroßen Schulen empfinden ihre LehrerInnen am nettesten, während Kinder an kleinen Schulen sie häufiger als gerecht beurteilen (siehe Tabelle 122). Auf die Hilfestellung durch LehrerInnen hat die Schulgröße keinen nennenswerten Einfluss.

Werden die Mittelwerte der Indikatoren des Schulklimas hinzugezogen, erreicht das Merkmal „Die LehrerInnen waren nett“ den höchsten Durchschnittswert[74] ($\bar{x}$: 4,21) mit einer geringen Standardabweichung (±0,97) im Variablenkomplex des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses. Die beiden weiteren Items haben geringere durchschnittliche Angaben ($\bar{x}$: 3,5–3,9, ±1,4–1,9). Alle drei Items des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis korrelieren signifikant untereinander (r^{rho}: 0,219–0,386 p = < 0,001).

Die Aussagen zur Beliebtheit und Hilfestellung der LehrerInnen (LehrerInnen sind nett r^{rho}: 0,092 p = 0,002; Hilfe durch LehrerInnen r^{rho}: 0,061 p = 0,043) hängen signifikant, aber gering mit dem Geschlecht des Kindes zusammen. Bei der Einschätzung der Gerechtigkeit der LehrerInnen gibt es keine signifikante Korrelation zum Geschlecht. Die soziale Stadtteillage wie auch die Schulgröße beeinflussen die Stärke des Zusammenhanges dieser Berechnungen nicht.

Der Bereich Mitbestimmung innerhalb der Schule, hier abgebildet durch zwei Items, zeigt, dass die Kinder nicht immer am Entscheidungsprozess innerhalb der Klasse beteiligt sind bzw. dass ein Klassenrat/eine Morgenrunde nicht in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird. Nur 25 % der Kinder geben an, dass diese Besprechung „oft“ oder „immer“ durchgeführt wird. Es gibt keine unterschiedlichen Angaben von Jungen und Mädchen.

In Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage wird der Klassenrat/ Morgenrunde am wenigsten durchgeführt (oft/immer: 22,5 %), während er in Schulen mit normaler bzw. guter sozialer Stadtteillage nach Ansicht der Kinder doppelt so oft stattfindet (43,4 %, 49,5 %). Diese Unterschiede sind signifikant (p < 0,001 C: 0, 245). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die soziale Stadtteillage der Schule einen Einfluss auf die Durchführung des Klassenrates hat. Der nachgewiesene signifikante Unterschied zwischen den drei Gruppen der sozialen Stadtteillage (KW-Test: p < 0,001) kann auch als Richtungstrend bestätigt werden (JT-Test: p < 0,001). Die Effektgröße der sozialen Stadtteillage zwischen Schulen aus niedrigen und hohen sozialen Stadtteillagen in Zusammenhang mit der Durchführung des Klassenrates beträgt r^{MW}: -0,26 und zwischen der niedrigen und normalen sozialen Stadtteillage r^{MW}: -0,16. Danach hat die soziale Stadtteillage kleine bis mittelgroße Effekte auf die Durchführung des Klassenrates.

[74] Mögliche Antwortkategorie 1 (nie) bis 5 (immer)

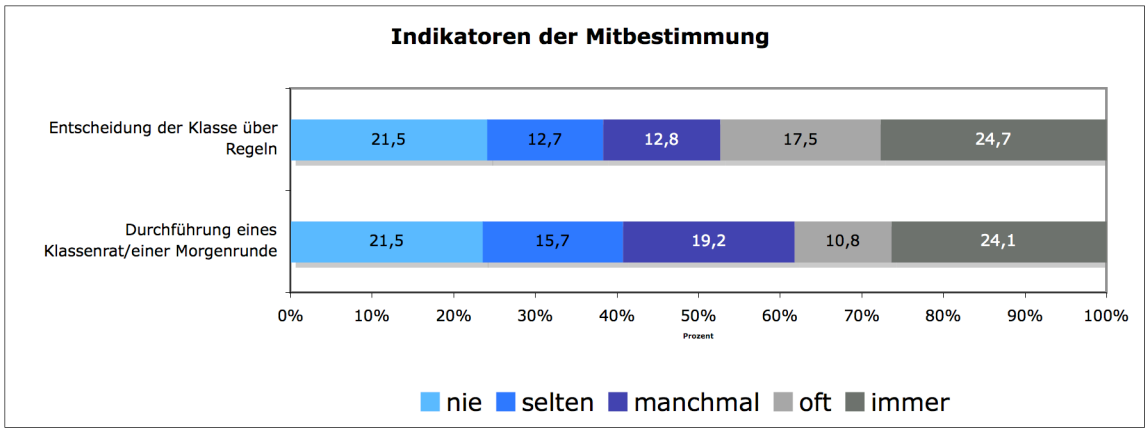
Ebenso wird diese Form der Mitbestimmung eher in mittelgroßen Schulen wahrgenommen (45 %, p < 0,001 C: 0,185).

Tabelle 23: Mittelwerte der Mitbestimmung in der Schule unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage

	Klassenrat/Morgenrunde			*Regeln durch Klasse*		
	Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
niedrige soziale Stadtteillage	2,59	1,33	3	3,11	1,57	3
normale soziale Stadtteillage	3,11	1,59	3	3,13	1,54	3
hohe soziale Stadtteillage	3,38	1,42	3	3,13	1,56	3

Ein Drittel der Kinder[75] geben an, dass sie an der regelmäßigen Entwicklung von Regeln in der Klasse beteiligt sind (siehe Abbildung 13). Dabei unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht. Die soziale Stadtteillage der Schule hat darauf keinen Einfluss. Die Schulgröße dagegen könnte sich auf diese Art der Mitbestimmung auswirken. In kleinen und großen Schulen ist die Beteiligung am höchsten (76,5 %, 62,4 %) während sie in mittelgroßen Schulen um 20 % geringer ausfällt (p < 0,001 C: 0,208) (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13: Indikatoren der Mitbestimmung in der Schule



Beide Items der Mitbestimmung korrelieren signifikant miteinander (r^{rho}: 0,210 p < 0,001). Die Durchführung der Korrelation unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und Schulgröße ergibt keine bedeutsame Veränderung der Zusammenhänge.

<u>Zusammenhänge zwischen den fünf Indikatoren des Schulklimas</u>

Die Indikatoren des Schulklimas weisen untereinander signifikante Korrelationen auf, wobei der höchste Zusammenhangswert r^{rho}: 0,386 beträgt und sich im Bereich LehrerInnen/SchülerInnen-Verhältnis befindet. Die überwiegende Anzahl der Korrelationen bewegt sich unter r^{rho}: 0,25. Nach der Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule und Schulgröße gibt es keine großartigen Veränderungen. Die signifikanten Korrelationen bewegen sich in ähnlichen Messgrößen (siehe Tabelle 24).

[75] Angaben „oft/immer“

Tabelle 24: Korrelationen zwischen den Indikatoren des Schulklimas

		LehrerIn ist nett	*LehrerIn ist gerecht*	*zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden*	*Klassenrat/ Morgenrunde*
	r^{rho}	0,386(*)			
LehrerIn ist gerecht	N	1118			
zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden	r^{rho}	0,242(*)	0,219(*)		
	N	1112	1117		
Klassenrat/ Morgenrunde	r^{rho}	0,041	-0,012	0,051	
	N	1034	1038	1036	
	r^{rho}	0,077(*)	0,001	0,105(*)	0,213(*)
Regeln durch Klasse	N	1009	1014	1007	998

(*) $p < 0,05$

In der Gruppe der Jungen zeigen sich ebenfalls keine höheren Korrelationswerte. In der Gruppe der Mädchen erreicht der Zusammenhang zwischen den Indikatoren der Beurteilung der Gerechtigkeit und der Beliebtheit der LehrerInnen einen Wert von r^{rho}: 0,41 $p < 0,001$.

Zusammenhänge zwischen Schulklima und der sozialen Lage

Ist das Empfinden des Schulklimas abhängig davon, in welchen Lebensverhältnissen sich die Kinder befinden? Dieser Frage wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und die Indikatoren der sozialen Lage

Im Rahmen des Schulklimas wird das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis durch den Indikator „der/die LehrerIn ist nett“ in Kombination mit den Indikatoren der sozialen Lage in allen Merkmalsausprägungen mit einem Mittelwert über 4 bei einer möglichen Antwortkategorie von 1 (nie) bis 5 (immer) eingeschätzt. Dies trifft überwiegend auch für den Indikator „der/die LehrerIn ist gerecht“ zu. Allerdings sind die diesbezüglichen Einschätzungen der Kinder mit niedrigem familiärem Wohlstand, mit einem nicht deutsch-/zweisprachigen Elternhaus und mit mehr als drei Geschwistern geringer, und die Mittelwerte bewegen sich zwischen 3,38 und 3,9.

Der Indikator „zusätzliche Hilfe vom/von der LehrerIn erhalten“ fällt insgesamt geringer aus. Hier liegen die Mittelwerte zwischen 3,5 und 3,79 (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Mittelwerte des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses unter Berücksichtigung der sozialen Lage

		LehrerIn ist nett			*LehrerIn ist gerecht*			*zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
FAS	geringer materieller Wohlstand	4,26	1	5	3,88	1,31	4	3,72	1,34	4
	normaler materieller Wohlstand	4,36	0,87	5	4,11	1,16	5	3,63	1,32	4
	hoher materieller Wohlstand	4,21	1,01	4,5	4,14	0,97	4	3,58	1,43	4
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	4,24	0,97	5	4,09	1,07	4	3,64	1,35	4
	nicht deutsch- oder zweisprachig	4,39	0,92	5	3,91	1,36	5	3,69	1,32	4

		LehrerIn ist nett			*LehrerIn ist gerecht*			*zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	4,14	1,08	5	4,03	1,21	5	3,63	1,26	4
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	4,32	0,93	5	4	1,2	4	3,68	1,34	4
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	4,5	0,78	5	3,84	1,42	4	3,77	1,41	4
	ein Elternteil arbeitet	4,24	0,99	5	3,9	1,19	4	3,61	1,31	4
	beide Elternteile arbeiten	4,28	0,96	5	4,12	1,12	5	3,64	1,38	4
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	4,32	0,89	5	4,24	1	5	3,7	1,37	4
	ein Geschwisterkind	4,27	0,97	5	4,08	1,09	4	3,63	1,31	4
	zwei Geschwister	4,32	0,99	5	4,02	1,25	5	3,79	1,31	4
	drei Geschwister	4,27	1,04	5	4	1,25	4,5	3,57	1,41	4
	vier und mehr Geschwister	4,38	0,82	5	3,38	1,57	4	3,51	1,41	4

Unterschiede zwischen den Ausprägungen der Indikatoren der sozialen Lage und dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis lassen sich nicht nachweisen. Mögliche signifikante Korrelationswerte bleiben unter $r^{rho} < 0,1$. Bei der Berechnung der Effektgröße nach parametrischen Verfahren[76] wurden die testrelevanten Voraussetzungen nicht erfüllt. Die Homogenität der Varianzen konnte unter anderem nicht gewährleistet werden. Effektgrößen nach nonparametrischen Verfahren blieben unter einem Wert von $r^{MW} < 0,1$.

Daraus kann geschlossen werden, dass die soziale Lage keinen oder nur einen sehr geringen Einfluss darauf hat, wie das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis von den Grundschulkindern eingeschätzt wird.

Mädchen und Jungen beurteilen das Verhältnis zum/zur LehrerIn unterschiedlich. Sie haben eine unterschiedliche Sichtweise bei der Hilfestellung des/der LehrerIn (MW-Test: $p = 0,043$; r^{MW}: -0,06) und wie nett sie den/die Lehrerin finden (MW-Test: $p = 0,002$; r^{MW}: -0,09). Mädchen haben dabei eine positivere Einstellung als Jungen.

Innerhalb der Jungengruppe gibt es keine Auffälligkeiten zwischen den Indikatoren der sozialen Lage und dem Verhältnis zum/zur LehrerIn.

Innerhalb der Mädchengruppe empfinden diejenigen mit vielen Geschwistern den/die LehrerIn als nicht so gerecht wie die anderen Mädchen (KW-Test: $p = 0,046$). Mädchen aus zweisprachigen oder nicht deutschsprachigen Elternhäusern bewerten ihren/ihre LehrerIn negativer wie Mädchen mit deutschsprachigem Elternhaus (MW-Test: $p = 0,029$; r^{MW}: -0,09).

[76] One-Way ANOVA

Die SchülerInnenmitbestimmung und die Indikatoren der sozialen Lage

Der Klassenrat bzw. die Morgenrunde wird nach Angaben der Kinder nicht überall regelmäßig durchgeführt. Kinder mit niedrigem familiären Wohlstand empfinden dies signifikant deutlicher als Kinder mit normalen und diejenigen mit hohem familiären Wohlstand (JT-Test: $p < 0,001$; niedrig vs. hoch r^{MW}: -0,174; niedrig vs. normal: r^{MW}: -0,12). Auch Kinder erwerbsloser Eltern empfinden weniger Mitbestimmung in der Schule in Form eines Klassenrates als andere Kinder (KW-Test: $p = 0,001$; kein Elternteil arbeitet vs. ein Elternteil arbeitet r^{MW}: -0,23; kein Elternteil arbeitet vs. beide Elternteile arbeiten r^{MW}: -0,12). Eine Trendrichtung des Arbeitsstatus konnte in diesem Zusammenhang nicht nachgewiesen werden.

Unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage wird dieser Gruppenunterschied der Indikatoren „Arbeitstätigkeit der Eltern“ und „familiärer Wohlstand“ statistisch zufällig, womit die soziale Stadtteillage als aggregierter Faktor der individuellen sozialen Lage bedeutsam wird und als Prädiktor für die Einschätzung der Mitbestimmung infrage kommt.

In der Gruppe der Jungen spiegelt sich der Verlauf der Ergebnisse für die Gesamtgruppe wider. In der Gruppe der Mädchen sind keinerlei Hinweise zu finden.

Geht es um die Beteiligung an der Regelgebung im Klassenverband, haben Kinder aus deutschsprachigen Elternhäusern im Gegensatz zu den anderen Kindern den Eindruck, dass dies geringer ausfällt und ihre Möglichkeiten eingeschränkt sind (MW-Test: $p = 0,01$; r^{MW}: -0,101). Weitere Gruppenunterschiede zwischen den Merkmalsausprägungen der sozialen Lage sind bei dem Indikator des Schulklimas nicht vorhanden (siehe Tabelle 123).

Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht bei der allgemeinen Angabe der Mitbestimmung im Schulalltag. In der Gruppe der Jungen und in der Gruppe der Mädchen bestätigt sich der vorher benannte Eindruck der deutschsprachigen Kinder gegenüber den nicht deutsch-/zweisprachigen Kindern bei der Beteiligung an der Erstellung von Regeln für die Klasse (MW-Test: Jungen $p = 0,02$ r^{MW}: -0,103; Mädchen $p = 0,039$ r^{MW}: -0,09). Dieser Effekt bleibt wie in der Gesamtgruppe nach parametrischen Analyseverfahren bei den Jungen als kleiner Effekt nach cohens(f): 0,107 (F: 5,676 $p = 0,018$) bestehen. Bei den Mädchen wird die Effektgröße kleiner als cohens(f): 0,1.

Zusammenfassung der Ergebnisse zum Schulklima

Der überwiegende Anteil der befragten Kinder empfindet ein positives Schulklima. Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis wird von drei Vierteln der Kinder als positiv eingeschätzt, wobei Kinder aus Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage dies verstärkt berichten. Das Item „Unterstützung durch LehrerInnen“ findet innerhalb dieses Komplexes die geringste Zustimmung bei Kindern aus Schulen in guter sozialer Stadtteillage im Gegensatz zu Kindern in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage. Die Schulgröße beeinflusst das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis ebenfalls. Davon ausgenommen ist die Hilfestellung durch die LehrerInnen. In

mittelgroßen Schulen werden LehrerInnen häufiger als „nett“ eingestuft, während sie in kleinen Schulen vermehrt als „gerecht“ bezeichnet werden.

Nur 30 % der Kinder fühlen sich an Entscheidungsprozessen innerhalb der Klasse beteiligt. Der in dieser Altersstufe gängige Morgenrat/Klassenrat wird zu 50 % von Kindern in guter sozialer Stadtteillage erwähnt, während in niedriger sozialer Stadtteillage nur 25 % der Kinder sich positiv dazu äußern. Dies kann als statistisch nachgewiesener Trend interpretiert werden. Geschlecht üben diesbezüglich keinen Einfluss aus, während die Schulgröße diesen haben könnte.

Fast alle Indikatoren des Konstruktes „Schulklima“ korrelieren miteinander, unabhängig von sozialer Stadtteillage und Schulgröße. Dabei erreichen die Zusammenhangsmaße r^{rho}: 0,38. Eine starke Multikollinearität zwischen den Variablen kann ausgeschlossen werden.

Die Indikatoren der sozialen Lage stehen in einem geringen Zusammenhang mit den Schulklimamerkmalen. Insgesamt bleibt über alle Merkmale der sozialen Lage hinweg die Beliebtheit der LehrerIn konstant bestehen, etwas geringer fällt die Einschätzung der Gerechtigkeit und der Unterstützung aus. Gibt es statistisch signifikante Unterschiede innerhalb der Merkmalsausprägungen der sozialen Lage in Bezug auf das Schulklima, sind die Effektgrößen gering. Es könnte sein, dass Mädchen das Schulklima hier etwas positiver einschätzen. Die regelmäßige Durchführung eines Klassenrates oder einer Morgenrunde wird von Kindern mit niedrigem familiärem Wohlstand geringer eingeschätzt als von den anderen Kindern. Ebenso schätzen Kinder deren Eltern nicht erwerbstätig sind, dies geringer ein. Zu berücksichtigen ist, dass in der niedrigen sozialen Stadtteillage vermehrt Kinder mit niedrigem familiärem Wohlstand und Kinder mit erwerbslosen Eltern anzutreffen sind. Die Beteiligung an der Aufstellung von gültigen Regeln im Klassenverband empfinden Kinder mit Migrationshintergrund stärker als deutsche Kinder. Statistisch sind diese Effekte als klein einzustufen.

Abschließend ist anzumerken, dass die Indikatoren der sozialen Lage auf individueller Berechnungsgrundlage wenig Einfluss auf das Schulklima haben, innerhalb der sozialen Stadtteillage in aggregierter Form aber zum Tragen kommen könnten. Die soziale Stadtteillage und Schulgröße sollten bei weiterführenden Analysen berücksichtigt werden.

4.4.3 Soziale Unterstützung als persönliche Ressource zur Alltagsbewältigung

Zur Bewältigung von persönlichen Lebenssituationen im Alltag benötigen Kinder nach bisherigen Erkenntnissen aus der pädagogischen und psychologischen Forschung[77] neben persönlichen individuellen Ressourcen auch die soziale Unterstützung der Umwelt (Hermann und Mielck 2001; Richter und Mielck 2006). Diese kann von der Familie und auch durch den FreundInnenkreis bzw. durch die MitschülerInnen in der Schule ausgehen. Für Jugendliche wird der Einfluss der Peer

[77] Resilienzforschung, Salutogenese von Antonowsy

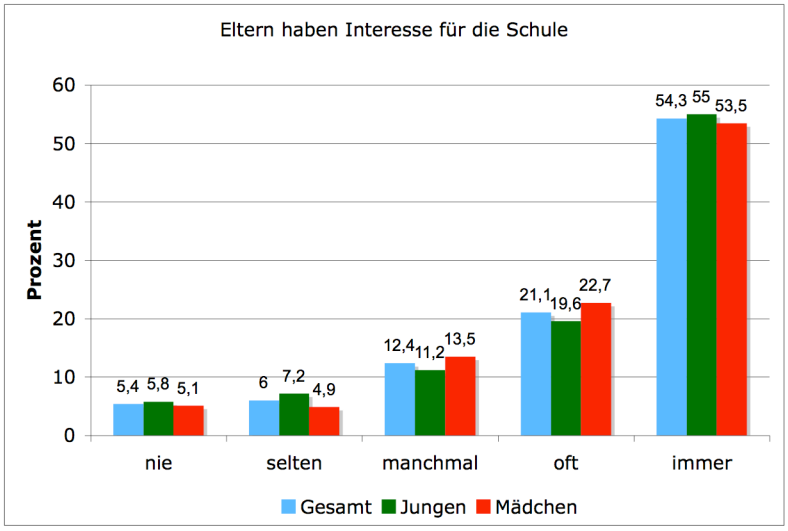
Group zur positiven Alltagsbewältigung von Grenzsituationen bereits als Hauptindikator in der Fachliteratur beschrieben (Lampert, Richter et al. 2006). Für den Grundschulbereich liegen weniger wissenschaftliche Nachweise vor.

In der vorliegenden Querschnittserhebung wird der Aspekt der sozialen Unterstützung durch die Familie mit einem Item erfasst. Die Bedeutung der MitschülerInnen wird mit vier Items untersucht, zu denen das Wohlbefinden unter FreundInnen[78] als Form der sozialen Unterstützung zählt. Neben der deskriptiven Beschreibung wird die soziale Unterstützung in Zusammenhang mit der sozialen Lage des Kindes und dem individuell empfundenen Schulklima analysiert. Zusätzlich erfolgt die Prüfung, ob die theoretisch hergeleitete Abhängigkeit der sozialen Unterstützung von dem Schulklima bestätigt werden kann.

Deskriptive Beschreibung und Korrelationen der Indikatoren der sozialen Unterstützung

Die erfahrene soziale Unterstützung des Kindes durch die Familie wird im November 2005 durch den Umfang des Interesses der Eltern an schulischen Aktivitäten des Kindes erfragt. Drei Viertel der Kinder geben an, „oft“ oder „immer“ Interesse der Eltern an ihren schulischen Aktivitäten zu spüren. 11 % der Kinder empfinden dies nur in einem geringeren Umfang. Als Median wird der Wert 5[79] berechnet, mit dem dazugehörigen Mittelwert von 4,14 (±1,17). Es gibt bei diesen Angaben keine relevanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (siehe Abbildung 14).

Abbildung 14: Interesse der Eltern für die Schule



Diese Angaben sind nicht abhängig von der sozialen Stadtteillage der Schule und Schulgröße.

Die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen beschreiben vier Variablen: die Einschätzung der Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit der MitschülerInnen, die Unterstützung durch

[78] Extrakt der gesundheitlichen Lebensqualität, operationalisiert durch vier Items
[79] Innerhalb der Antwortkategorie 1 (nie) bis 5 (immer)

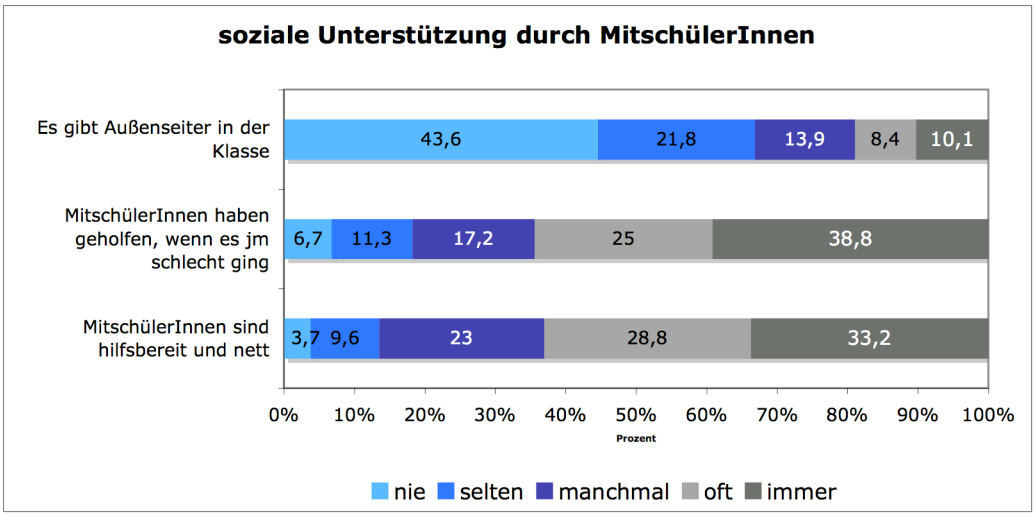
MitschülerInnen bei Hilfebedarf, die Bedeutung der AußenseiterInnenrolle unter den MitschülerInnen und das Wohlbefinden unter FreundInnen.

Die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen wird überwiegend als positiv empfunden. Bis zu 65 % der Kinder empfinden ihre MitschülerInnen als hilfsbereit und nett oder haben erfahren, dass MitschülerInnen helfen, wenn es jemandem schlecht geht. Zu bedenken ist, dass dementsprechend ein Drittel der Kinder nicht diese Erfahrungen sammelten.

AußenseiterInnen in der Klasse als Indikator für Gruppenzugehörigkeitsprobleme oder Ausgrenzung gibt es in 18,5 % der Fälle „oft“ oder „immer“ in der Klasse. Zwei Drittel der Kinder gehen davon aus, dass es keine oder selten Kinder in AußenseiterInnenpositionen gibt (siehe Abbildung 15).

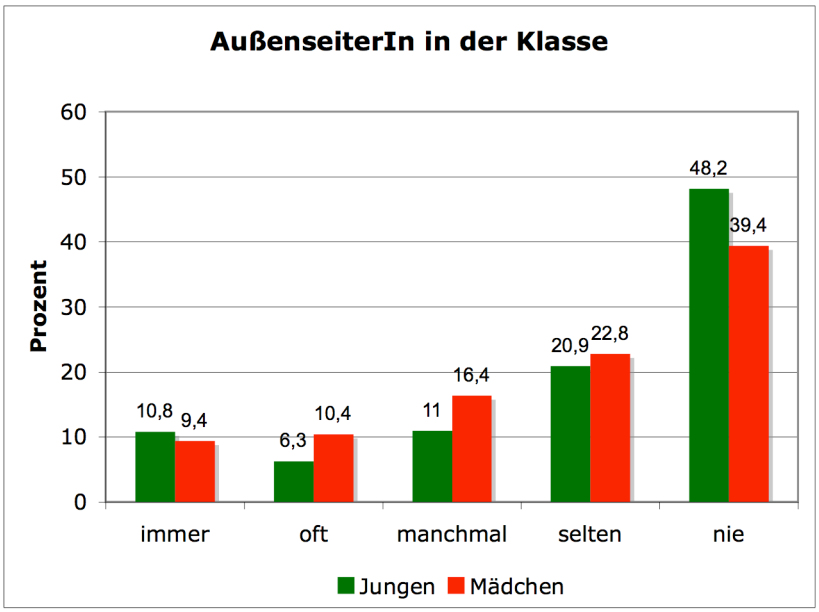
Die Mittelwerte liegen bei allen drei Indikatoren bei 3,8 mit einer Abweichung zwischen 1,1 und 1,3 innerhalb einer möglichen Antwortkategorie von 1 (nie) bis 5 (immer). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Variable „AußenseiterIn“ umkodiert wurde: je höher der Mittelwert desto weniger AußenseiterInnen werden wahrgenommen (siehe Tabelle 124).

Abbildung 15: Soziale Unterstützung durch MitschülerInnen



Die Einschätzung der sozialen Unterstützung der MitschülerInnen unterscheidet sich zwischen Jungen und Mädchen nur in der Beurteilung der möglichen Ausgrenzung (MW-Test: p = 0,003; r^{MW}: -0,087). Mädchen gehen im Gegensatz zu Jungen vermehrt davon aus, dass sich AußenseiterInnen in der Klasse befinden (siehe Abbildung 16).

Abbildung 16: AußenseiterIn in der Klasse



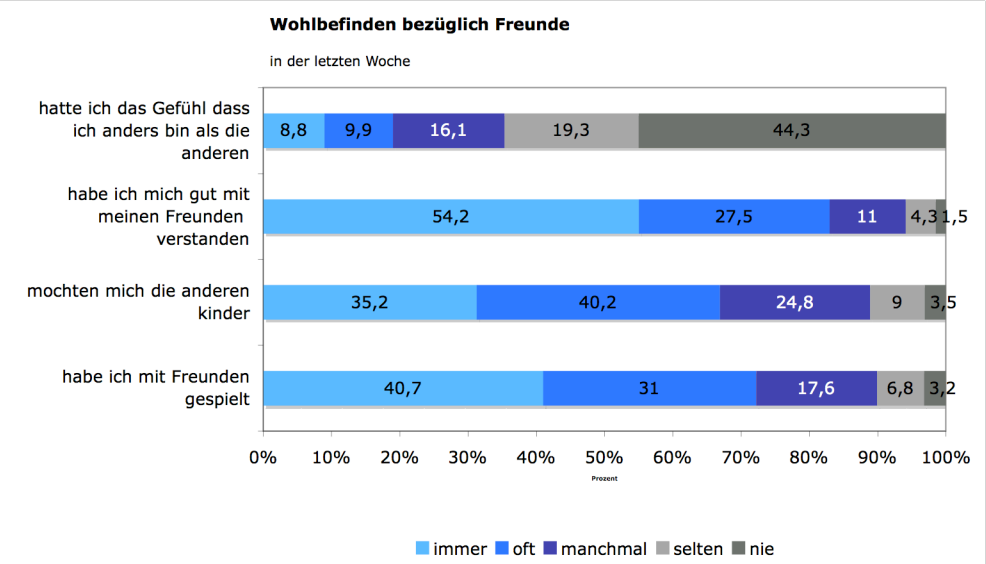
Die soziale Stadtteillage der Schule hat auf die Einschätzung der Unterstützung durch MitschülerInnen einen Einfluss. Die Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen wird in der hohen sozialen Stadtteillage von 15,2 % der Kinder mit „nie“ und „selten“ eingeschätzt, in der normalen sozialen Stadtteillage von 14,5 % der Kinder und in der niedrigen sozialen Stadtteillage von 11,1 % der Kinder (KW-Test: p = 0,011). Der signifikante entscheidende Unterschied liegt zwischen der Einschätzung der Kinder in der niedrigen und normalen sozialen Stadtteillage vor (MW-Test: p = 0,004; r^{MW}: -0,09). Ein statistischer Trend kann nicht nachgewiesen werden (JT-Test: z:-1,445, p = 0,148). In der hohen sozialen Stadtteillage der Schulen gibt es ebenfalls öfter die Annahme, dass sich AußenseiterInnen in der Klasse befinden (24 %) im Gegensatz zu der normalen sozialen Stadtteillage (19,2 %) und der niedrigen sozialen Stadtteillage (16,2 %) (KW-Test: p = 0,006; JT-Test: z: -1,623 p = 0,105). Dabei gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen der niedrigen sozialen Stadtteillage und der normalen sozialen Stadtteillage. Die berechneten Gruppenunterschiede zur hohen sozialen Stadtteillage haben kleine Effektgrößen (r^{MW}: < 0,11).

Das Wohlbefinden unter FreundInnen wird durch vier Items operationalisiert. Es ist davon auszugehen, dass sich drei Viertel der Kinder unter ihren FreundInnen gut fühlte[80]. Detailliert nach den einzelnen Items hatten 15,9 % der Kinder mindestens manchmal Probleme mit der Akzeptanz durch andere Kinder (... mochten mich die anderen Kinder nicht). Drei Viertel der Kinder hatten regelmäßigen Kontakt zu anderen Kindern (... habe ich mit FreundInnen gespielt) und fühlten sich verstanden von den anderen Kindern (... habe ich mich gut mit meinen FreundInnen verstanden). 17 % der Kinder empfanden sich „oft“ oder „immer“ anders als die anderen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder bei der Beantwortung dieser Frage, „anders sein“ als normal

[80] Antwortkategorie „manchmal, oft, immer“

definieren könnten durch die Annahme, dass sich Personen grundsätzlich voneinander unterscheiden (siehe Abbildung 17).

Abbildung 17: Wohlbefinden unter FreundInnen



Die Mittelwerte dieser vier Merkmale bewegen sich zwischen 3,8 und 4,3 bei einer Antwortkategorie von 1 (nie) bis 5 (immer). Die Variable „Gefühl, anders zu sein als andere“ wurde umkodiert. Ein höherer Wert bedeutet, dass sich die Kinder nicht anders fühlten (siehe Tabelle 125).

Mädchen haben sich weniger gut mit FreundInnen verstanden („nie, selten, manchmal“ 20,5 %) als Jungen (13,3 %) (MW-Test: $p = 0{,}001$; r^{MW}: -0,102). Ebenso fühlten Mädchen sich öfter anders als die anderen Kinder im Vergleich zu den Jungen (MW-Test: $p < 0{,}001$; r^{MW}: -0,112).

Die soziale Stadtteillage hat nur auf das Treffen und Spielen mit FreundInnen einen gerichteten Einfluss. Kinder aus hohen sozialen Stadtteillagen treffen sich weniger mit Kindern als Kinder aus den normalen und niedrigeren Stadtteillagen (KW-Test: $p < 0{,}001$; JT-Test: z: -4,475 $p < 0{,}001$).

Wird das Wohlbefinden unter FreundInnen als Gesamtmerkmal analysiert, erreicht der durchschnittliche Transformationswert (siehe Kapitel 3.5) auf einer Skala zwischen 0 und 100 den Wert 74,75 (±18,39) bei einem Median von 75. Jungen haben dabei eine bessere Einschätzung ihres Wohlbefindens unter FreundInnen mit einem Wert von 76,17 (±17,82) als Mädchen, die im Durchschnitt den geringeren Wert von 73,35 ±18,89) angeben (MW-Test: $p = 0{,}01$; r^{MW}: -0,0763). Die soziale Stadtteillage der Schule beeinflusst diese Einschätzung nicht.

<u>Korrelationen zwischen den Indikatoren der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen</u>

Die vier Indikatoren der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen stehen signifikant miteinander in Verbindung. Dabei ist die Stärke dieses Zusammenhanges

unterschiedlich. Das Wohlbefinden unter FreundInnen korreliert mit allen drei Indikatoren der sozialen Unterstützung zwischen r^{rho}: 0,37 und r^{rho}: 0,17. Unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule gibt es fast keine Veränderung der Werte. Die drei Indikatoren der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen hängen unterschiedlich stark zusammen. Das Item „AußenseiterIn“ hat die geringsten Verbindungen mit den beiden weiteren Items ($r^{rho} < 0,13$), während die beiden Items „Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen“ und „Hilfestellung in konkreten Situationen“ mittelstark zusammenhängen (siehe Tabelle 26). Dieser Wert verringert sich auf r^{rho}: 0,382 unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage.

Tabelle 26: Korrelationen zwischen den Indikatoren der sozialen Unterstützung

		MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	*MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit*	*AußenseiterIn in der Klasse*
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	r^{rho}	0,41(*)		
	N	1129		
AußenseiterIn in der Klasse	r^{rho}	0,127 (*)	0,100(*)	
	N	1116	1125	
Wohlbefinden unter FreundInnen	r^{rho}	0,370 (*)	0,265(*)	0,170 (*)
	N	1134	1141	1128

(*) $p < 0,05$

Zusammenhänge zwischen sozialer Unterstützung und sozialer Lage

Kinder, die in schwierigen sozialen und ökonomischen Verhältnissen aufwachsen, könnten von einer erhöhten Gesundheitsgefährdung bedroht sein. Das Ausmaß scheint nach bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen zunehmend davon abzuhängen, inwieweit Kinder durch ihr Umfeld gestärkt und unterstützt werden (Richter 2005). Ob es Differenzen der sozialen Unterstützung durch die Eltern wie auch durch FreundInnen und MitschülerInnen bedingt durch die verschiedenen sozialen Lagen bei Grundschulkindern in Hamburg gibt, ist das Analyseanliegen des nachfolgenden Abschnittes.

<u>Unterstützung durch die Familie</u>

Es konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass die Indikatoren der sozialen Lage sich auf das Ausmaß der Unterstützung durch die Eltern auswirkt. Statistische Prüfungen auf Unterschiede innerhalb der Indikatoren der sozialen Lage ergeben keine signifikanten Gruppenunterschiede.

Unterschiede zwischen den Angaben der Jungen und Mädchen lassen sich in keiner Merkmalsausprägung nachweisen. Die soziale Stadtteillage der Schule ist statistisch nicht bedeutsam bei dieser Analyse.

Allein innerhalb der Gruppe der Jungen gibt es Unterschiede zwischen denjenigen, die mit einem Elternteil zusammenleben, und denjenigen, die mit beiden Elternteilen zusammenleben. Jungen, die mit einem Elternteil zusammenleben fühlen sich weniger durch diese unterstützt ($\bar{x}$: 3,88

(±1,38) zu 4,19 (±1,15) MW-Test: p = 0,04; r^{MW}: -0,089) als die anderen Jungen. Diese Hinweise in der Jungengruppe ergeben bei der parametrischen Analyse einen kleinen Effekt von cohens(f): 0,105 (F: 5,74 p = 0,017).

In der Gruppe der Mädchen erscheinen keine Hinweise darauf, dass die Indikatoren der sozialen Lage bestimmend sind für das Ausmaß der sozialen Unterstützung durch die Eltern.

Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen

Unterstützung durch MitschülerInnen kann in verschiedenen Stärken auftreten. Dabei könnten die Indikatoren der sozialen Lage eine Bedeutung gewinnen. Erste Hinweise ergeben sich aus der deskriptiven Betrachtung. Innerhalb der Familienkonstellation gibt es unterschiedliche Mittelwerte bei der Einschätzung der Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit der MitschülerInnen. Kinder, die in Zwei-Eltern-Familien leben, haben bessere Erfahrungen ($\bar{x}$: 3,83 ±1,11) als Kinder, die in Ein-Eltern-Familien leben ($\bar{x}$: 3,61 (±1,19); MW-Test: p = 0,024; r^{MW}: -0,068). Ebenso haben Kinder aus nicht deutsch- oder zweisprachigen Haushalten ($\bar{x}$: 3,9 ±1,08) bessere Erfahrungen gesammelt als deutschsprachige Kinder ($\bar{x}$: 3,73 (±1,14); MW-Test: 0,019; r^{MW}: -0,069). Diese Gruppe von Kindern registrierte mehr Hilfe von MitschülerInnen, wenn dies notwendig war, im Vergleich zu deutschsprachige Kinder (MW-Test: p = 0,005; r^{MW}: -0,082) (siehe Tabelle 127). Unterschiedliche Umfänge der Arbeitstätigkeit, familiärer Wohlstand und Geschwisteranzahl haben keine Bedeutung für die Unterstützung durch MitschülerInnen.

Die One-Way ANOVA-Analyse ergab bei durchgängig homogenen Varianzen keine Effektgrößen cohens(f) über 0,1. Alle vorher aufgetretenen signifikanten Hinweise wirken sich demnach so gut wie nicht auf die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen aus.

Jungen und Mädchen haben bei einigen Merkmalsausprägungen unterschiedliche Wahrnehmungen. Mädchen aus einem deutschsprachigen Haushalt ($\bar{x}$: 3,83 ±1,19) nehmen demnach häufiger als Jungen ($\bar{x}$: 3,59 ±1,33) in dieser Gruppe wahr, dass MitschülerInnen helfen, wenn es notwendig ist (MW-Test: p = 0,027). Dies tritt ebenfalls in der Gruppe der Kinder auf, bei denen beide Elternteile arbeiten (KW-Test: p = 0,018). Mädchen sehen es positiver als Jungen (Jungen: $\bar{x}$:3,68 ±1,29; Mädchen: $\bar{x}$: 3,94 ±1,17).

Mädchen mit mindestens vier Geschwister ($\bar{x}$: 3,62 ±1,26) empfinden ihre MitschülerInnen als weniger hilfsbereit und nett im Vergleich zu den Jungen ($\bar{x}$: 4,18 ±0,98) (KW-Test: p = 0,035).

Bei der Beobachtung von AußenseiterInnen als Merkmal dafür, ob soziale Unterstützung innerhalb der Gruppe für alle gewährleistet ist, sehen deutschsprachige Mädchen eher AußenseiterInnen in der Klasse als Jungen dieser Gruppe (MW-Test: p = 0,01). Bei beiden Merkmalsausprägungen der Familienkonstellation (MW-Test: p = 0,02; p =0,024) tritt dies ebenfalls auf (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27: Geschlechtspezifische Mittelwerte der Variable „AußenseiterIn in der Klasse"

	AußenseiterIn in der Klasse					
	Jungen			*Mädchen*		
	Mean	*Median*	*SD*	*Mean*	*Median*	*SD*
deutsch	3,9	4	1,39	3,71	4	1,32
eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	3,99	5	1,36	3,62	4	1,36
zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	3,91	4	1,37	3,75	4	1,33
hohe soziale Stadtteillage	3,8	4	1,37	3,4	4	1,33

Innerhalb der Gruppe der Jungen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Merkmalsausprägungen der gesprochenen Sprache im Elternhaus und der Wahrnehmung, dass MitschülerInnen helfen, wenn es notwendig ist (MW-Test: p =0,02; r^{MW}: -0,130). Jungen aus Elternhäusern, in denen nur deutsch gesprochen wird, empfinden diese Art der Unterstützung weniger ($\bar{x}$: 3,59 ±1,33) als Jungen, die in nicht deutsch- oder zweisprachigen Haushalten aufwachsen ($\bar{x}$: 3,95 ±1,19). Dieser Effekt bestätigt sich auch als kleiner Effekt nach cohens(f): 0,133 (F: 9,55 p < 0,001).

Die Empfindung dessen, ob MitschülerInnen hilfsbereit und nett sind, unterscheidet sich je nach Familienkonstellation in der Jungengruppe (MW-Test: p = 0,012; r^{MW}: -0,123). Jungen aus Ein-Eltern-Familien nehmen dies weniger wahr ($\bar{x}$: 3,50 ±1,2) als Jungen in Zwei-Eltern-Familien ($\bar{x}$: 3,86 ±1,11). Dies ist nach cohens(f) ein kleiner Effekt von 0,127 (F: 8,344 p = 0,004).

In der Mädchengruppe ergeben sich keine signifikanten Hinweise darauf, dass die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen durch die soziale Lage der Kinder beeinflusst wird.

Das Wohlbefinden unter FreundInnen unter Berücksichtigung der sozialen Lage unterscheidet sich zwischen den Kindern, die mit einem oder mit zwei Erwachsenen zusammenleben (MW-Test: p = 0,048; r^{MW}: -0,059). Kinder, die mit zwei Erwachsenen in einem Haushalt leben, fühlen sich unter FreundInnen wohler als die anderen Kinder. Ebenso fühlen sich Kinder, deren Eltern beide berufstätig sind, besser unter FreundInnen als Kinder, deren Eltern erwerbslos sind oder bei denen nur ein Elternteil berufstätig ist (KW-Test: p = 0,024). Der Effekt ist jedoch gering (r^{MW} < 0,09) (siehe Tabelle 128).

Es liegt kein Unterschied zwischen den Kinder vor, bei denen kein Elternteil oder ein Elternteil erwerbstätig ist. Familiärer Wohlstand und Geschwisterzahl sind statistisch nicht bedeutend.

Die Prüfung der Effektgröße nach parametrischen Verfahren für den Einfluss der Familienkonstellation und der Arbeitstätigkeit der Eltern ergab einen sehr geringen Effekt durch die Familienkonstellation (cohens(f): 0,085 F: 7,95 p =0,005) und einen kleinen Effekt durch die Arbeitstätigkeit der Eltern (cohens(f): 0,108 F: 5,8 p = 0,003). Die soziale Stadtteillage der Schule ist nicht von Bedeutung bei diesen Berechnungen. Da sich neben der Arbeitstätigkeit kein weiterer

Indikator der sozialen Lage mit einem kleinen Effekt auf die soziale Unterstützung zeigt, wird auf eine multivariate Analyse verzichtet.

Wie bereits bekannt, gibt es unterschiedliche Einschätzungen des Wohlbefindens zwischen Jungen und Mädchen (MW-Test: p = 0,001). Weitere Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt es innerhalb der ausschließlich deutschsprachigen Gruppe. Deutschsprachige Mädchen fühlen sich schlechter als deutschsprachige Jungen (MW-Test: p = 0,02). In Zwei-Eltern-Familien ergibt sich dasselbe Bild. Jungen fühlen sich unter ihren FreundInnen wohler als Mädchen (MW-Test: p = 0,018). Auch fühlen sich Mädchen mit niedrigem familiären Wohlstand weniger wohl als Jungen (MW-Test: p = 0,044). Haben die Kinder ein Geschwisterkind bleibt dies bestehen: Jungen fühlen sich wohler als Mädchen (MW-Test: p = 0,029). In allen nicht genannten Merkmalsausprägungen gibt es keine geschlechtlichen Unterschiede (siehe Tabelle 128).

Innerhalb der Gruppe der Jungen und innerhalb der Gruppe der Mädchen gibt es keine Hinweise, dass die soziale Unterstützung durch FreundInnen von der sozialen Lage abhängig ist.

Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung und Schulklima

Die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen könnte von dem bestehenden Schulklima verstärkt oder vermindert werden. Ein negativ empfundenes Schulklima könnte Auswirkungen haben auf den Aufbau von Freundschaften, das Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse und somit das Verhältnis und Verhalten zwischen den Kindern bestimmen. Zusätzlich könnte ein bestehendes Schulklima sich darauf auswirken, inwieweit Eltern sich für diese Klasse engagieren und Interesse am Schulleben zeigen (Richter 2005).

Neben den Korrelationsberechnungen und der One-Way ANOVA-Prüfung werden Modelle der linearen Regression zur Klärung dieser Annahmen eingesetzt. In den vorgestellten Modellen der Stufe vier (siehe Kapitel 3.8) werden als Prädiktoren alle Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnissses unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und der Schulgröße berechnet. Nicht dargestellt, aber überprüft sind in der Stufe eins alle Einzelprädiktoren und danach in Stufe zwei alle Einzelprädiktoren unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage im Modell. Es werden nur Veränderungen in diesem vierstufigen System erwähnt. Das Kriterium der sozialen Unterstützung wird für jeden dazugehörenden Indikator einzeln abgebildet. Dargestellt werden nur die signifikanten Ergebnisse, die die Voraussetzungen der multivariaten Analysen erfüllen (u. a. Varianzhomogenität).

Das Schulklima und die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen

SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und soziale Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen

Das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen steht in Verbindung mit der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen. Es kann in dieser Stichprobe von Grundschulkindern davon ausgegangen werden, dass bei einer positiven Veränderung des Verständnisses zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sich auch die soziale Unterstützung zwischen den Kindern in der Schule steigert (siehe Tabelle 28). Welches der Merkmale Ursache und Wirkung ist, wird dadurch noch nicht weiter belegt.

Tabelle 28: Korrelationen zwischen der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen und Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses

		LehrerIn ist nett	*LehrerIn ist gerecht*	*zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	r^{rho}	0,283(*)	0,252(*)	0,270(*)
	N	1116	1120	1113
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	r^{rho}	0,243(*)	0,193(*)	0,231(*)
	N	1124	1128	1121
AußenseiterIn in der Klasse	r^{rho}	0,149(*)	0,123(*)	0,007
	N	1114	1119	1113
Unterstützung durch FreundInnen	r^{rho}	0,268(*)	0,223(*)	0,173(*)
	N	1128	1132	1125

(*) $p < 0,05$

Die Korrelationen erreichen signifikante Werte zwischen r^{rho}: 0,283 und r^{rho}: 0,123. Zwischen dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen besteht eine mittelstarke, nicht zu ignorierende Verbindung. Auch die Verknüpfung zwischen dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und der sozialen Unterstützung durch FreundInnen ist klein bis mittelstark vorhanden. Im Einzelnen ist zu sehen, dass die Anzahl der AußenseiterInnen in der Klasse abnimmt, je besser das Verhältnis ausgebildet ist.

Bestätigt wird dieser Zusammenhang in weiterführenden Analysen. Signifikante Regressionswerte geben Hinweise darauf, dass die soziale Unterstützung unter den Kindern mit einer zunehmend positiven Einschätzung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis linear ansteigt (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Regressionskoeffizienten der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen und Schulklima (Stufe 4)

Kriterium / Prädiktor	*MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett*		*MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit*		*AußenseiterIn in der Klasse*		*Unterstützung durch* FreundInnen	
	b	*CI (95 %)*	*b*	*CI (95 %)*	*b*	*CI (95 %)*	*b*	*CI (95 %)*
LehrerIn ist nett	0,185	(0,116–0,255)	0,181	(0,101–0,261)	0,197	(0,109–0,285)	3,591	(2,42–4,761)
LehrerIn ist gerecht	0,136	(0,08–0,192)	0,096	(0,032–0,16)	0,066	(-0,005–0,137)	1,606	(0,667–2,546)
zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden	0,156	(0,111–0,202)	0,156	(0,103–0,209)	-0,031	(-0,089–0,027)	1,026	(0,252–1,799)

Die Regressionswerte zwischen den Stufen 1 und 2 verändern sich nur geringfügig. Dies deutet darauf hin, dass die soziale Stadtteillage und die Schulgröße keinen erheblichen Einfluss in Zusammenhang mit den Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses auf die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen haben (siehe Tabelle 129).

Die standardisierten Regressionswerte erlauben einen Vergleich der Stärke des kausalen Zusammenhanges zwischen den einzelnen Prädiktoren und dem Kriterium. Ob MitschülerInnen als hilfsbereit und nett eingestuft werden, ist am deutlichsten davon abhängig, inwieweit der/die LehrerIn zusätzliche Hilfe bei Bedarf anbietet. Danach folgt die Beliebtheit der Lehrenden und die empfundene Gerechtigkeit. Diese Reihenfolge des Verhaltens des/der LehrerIn spiegelt sich auch in der Einschätzung der Kinder darüber wider, ob jemandem geholfen wird, wenn es notwendig ist. Die AußenseiterInposition nimmt mit einer zunehmenden Beliebtheit der Lehrenden ab. Das Wohlbefinden und damit die Unterstützung durch FreundInnen steigert sich ebenfalls mit einer zunehmenden Beliebtheit des/der LehrerIn und dem Empfinden, dass der/die LehrerIn gerecht handelt. Es wird deutlich, dass das Verhalten der LehrerInnen gegenüber ihren SchülerInnen durchaus in die Verhaltensmuster der SchülerInnen adaptiert wird (siehe Tabelle 30). Die soziale Stadtteillage und die Schulgrößen wirken sich nicht auf diese Entwicklung aus.

Tabelle 30: Standardisierte Regressionswerte: soziale Unterstützung und Schulklima

	MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	*MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit*	*AußenseiterIn in der Klasse*	*Unterstützung durch* FreundInnen
	beta	*beta*	*beta*	*beta*
LehrerIn ist nett	0,161	0,14	0,142	0,19
LehrerIn ist gerecht	0,146	0,092	0,059	0,105
zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden	0,195	0,173	-0,032	0,078

Diese Verhältnisse zwischen dem Schulklima, operationalisiert als SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis, und der Unterstützung durch MitschülerInnen/FreundInnen wird durch gute Modellmaße in Stufe 4 untermauert.

Nach dem Ausschluss von Ausreißern liegen die Durbin-Watson-Werte für alle vier Merkmale im akzeptablen Bereich, eine Autokorrelation liegt nicht vor. Die Annahme, dass keine Linearität zwischen den Prädiktoren und dem Kriterium vorliegt, kann in allen vier Modellen durch die Linearitätsprüfung abgelehnt werden. Die aufgeklärte Varianz durch diese Indikatoren des Schulklimas liegt für die einzelnen Merkmale der sozialen Unterstützung zwischen 3,1 % und 12,8 %. Die Position der AußenseiterInnenfunktion ist am geringsten zu erklären, während die Hilfsbereitschaft und eine positive Gemeinschaft am besten durch diesen Bereich des Schulklimas erklärt wird (siehe Tabelle 30). Eine Multikollinearität kann ausgeschlossen werden, da alle $VIF(x_i)$-Werte unter zehn liegen und die Toleranzstatistik Werte über 0,2 anzeigt.

Da es unterschiedliche Einschätzungen der Mädchen und Jungen geben könnte, wird für beide Gruppen die vorhergehende Analyse getrennt berechnet.

In der Jungen- wie in der Mädchengruppe treten annähernd gleiche Zusammenhangsstärken auf wie bereits in der Gesamtanalyse (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31: Korrelationen der sozialen Unterstützung und Schulklima nach Geschlecht

		Mädchen	*Jungen*	*Mädchen*	*Jungen*	*Mädchen*	*Jungen*
		LehrerIn ist nett		*LehrerIn ist gerecht*		*zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	r^{rho}	,266(*)	,302(*)	,277(*)	,229(*)	,232(*)	,308(*)
	z	6,51	7,17	6,81(a)	5,36	5,64(a)	7,3
	N	573	532	577	532	573	529
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	r^{rho}	,246(*)	,234(*)	,231(*)	,153(*)	,209(*)	,247(*)
	z	6,01(a)	5,51	5,65(a)	3,57	5,07(a)	5,82
	N	575	538	579	538	575	535
AußenseiterIn in der Klasse	r^{rho}	,209(*)	,099(*)	,164(*)	,089(*)	-0,024	0,043
	z	5,05	1,78	3,95	1,16		
	N	570	533	574	534	571	531
Unterstützung durch FreundInnen	r^{rho}	0,309(*)	0,241(*)	0,269(*)	0,175(*)	0,193(*)	0,17(*)
	z	7,66(a)	5,69	6,64(a)	4,09	4,69(a)	3,96
	N	578	539	582	539	578	536

(*) $p < 0,05$
(a) signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen One-Way ANOVA-Test $p < 0,05$.

Die Z-Wert-Standardisierung der Korrelationswerte zeigt die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Jungen und Mädchen. In der Gruppe der Mädchen korreliert die Beliebtheit der Lehrenden stärker mit allen Indikatoren der sozialen Unterstützung als bei den Jungen. Die Hilfsbereitschaft der Kinder wird auf dieser Grundlage von den Jungen höher mit der Beliebtheit des Lehrpersonals in Verbindung gebracht. Das wahrgenommene gerechte Handeln der Lehrenden wird auch von den Mädchen stärker mit der Bereitschaft zur sozialen Unterstützung untereinander in Zusammenhang gebracht als bei den Jungen. Die zusätzliche Hilfe des Lehrers/der Lehrerin steigert in der Gruppe der Jungen die Unterstützung durch MitschülerInnen, aber weniger durch FreundInnen im Gegensatz zu den Mädchen (siehe Tabelle 31).

Die geprüfte Kausalrichtung (Abhängigkeit der soziale Unterstützung von dem Schulklima) weist nach, dass in der Gruppe der Jungen eine verstärkte zusätzlich geleistete Hilfestellung der LehrerInnen die Hilfsbereitschaft unter den MitschülerInnen ansteigen lässt, gefolgt von der Beliebtheit der LehrerInnen und deren eingeschätzte Gerechtigkeit. Die Hilfestellungen unter den MitschülerInnen bei Notwendigkeit werden ebenfalls von der zusätzlichen Hilfeleistung der Lehrenden abhängig gemacht, neben der Beliebtheit des/der LehrerIn. Die Gerechtigkeit der Lehrenden hat keine signifikanten Auswirkungen auf die soziale Unterstützung innerhalb der Jungengruppe. Das Vorhandensein von AußenseiterInnen in der Klasse sowie das Wohlbefinden unter FreundInnen sind allein von der Beliebtheit des/der Lehrers/in abhängig (siehe Tabelle 32).

In der Mädchengruppe wirkt das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis wesentlich konstanter auf alle Indikatoren der sozialen Unterstützung durch Gleichaltrige. Die Beliebtheit der Lehrenden sticht hier als Einflussfaktor besonders hervor außer bei der Einschätzung der Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen. Hier ist es die Gerechtigkeit der Lehrenden, die am bedeutendsten auf die Hilfsbereitschaft untereinander wirkt (siehe Tabelle 32).

Tabelle 32: Geschlechtsspezifische Regressionskoeffizienten der sozialen Unterstützung und Schulklima

	MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett			*MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit*			*AußenseiterIn in der Klasse*			*Unterstützung durch* FreundInnen		
Jungen	*b*	*SE*	*beta*	*b*	*SE*	*beta*	*b*	*SE*	*beta*	*b*	*SE*	beta
LehrerIn ist nett	0,206	0,053	0,175	0,164	0,061	0,125	0,138	0,067	0,099	3,063	0,862	0,169
LehrerIn ist gerecht	0,106	0,043	0,111									
zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden	0,193	0,033	0,243	0,188	0,038	0,212						
Mädchen												
LehrerIn ist nett	0,169	0,049	0,147	0,202	0,055	0,157	0,26	0,061	0,186	4,585	0,834	0,231
LehrerIn ist gerecht	0,164	0,038	0,179	0,13	0,043	0,127	0,117	0,048	0,105	2,387	0,658	0,151
zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden	0,122	0,033	0,149	0,122	0,038	0,134				1,542	0,574	0,109

alle Regressionskoeffizienten $p < 0,05$

Die Voraussetzungen der Modellgüte und Kollinearitätsstatistik sind in beiden Gruppen bei allen aufgelisteten Modellen für die Kriteriumsvariablen gegeben. Die erklärte Varianz liegt in den Modellen der Mädchengruppe höher als in denen der Jungengruppe.

Mitbestimmung in der Klasse und soziale Unterstützung durch FreundInnen/MitschülerInnen

Die soziale Unterstützung unter den Kindern könnte davon abhängen, inwieweit sie in der Schule durch Mitbestimmung das Zusammenleben lernen.

Die Hilfsbereitschaft und konkrete Hilfestellung bei Notwendigkeit durch die MitschülerInnen wird bei Hamburger Grundschulkindern geringfügig durch die Durchführung des Klassenrates/der Morgenrunde und durch die Selbstbestimmung der Regeln in der Klasse beeinflusst (siehe Tabelle 33).

Tabelle 33: Korrelationen zwischen der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und Mitbestimmung in der Schule

		Klassenrat/Morgenrunde	*Regeln durch die Klasse*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	r^{rho}	0,094(*)	0,103(*)
	N	1037	1014
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	r^{rho}	0,117(*)	0,086(*)
	N	1045	1021
AußenseiterIn in der Klasse	r^{rho}	-0,015	-0,035
	N	1035	1011
Unterstützung durch FreundInnen	r^{rho}	0,049	0,088(*)
	N	1049	1025

(*) $p < 0,05$

Werden die soziale Stadtteillage und Schulgröße berücksichtigt, steigert sich der Zusammenhang zwischen der Durchführung des Klassenrates/der Morgenrunde und der Hilfsbereitschaft der

MitschülerInnen (r^{rho}: 0,109). Ebenfalls steigern sich die Korrelationen zwischen der Erstellung von Regeln und der Hilfsbereitschaft (r^{rho}: 0,118) bzw. konkreter Hilfestellung zwischen den SchülerInnen (r^{rho}: 0,117) nach Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße. Wie bereits nachgewiesen, werden in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage regelmäßiger Maßnahmen der Mitbestimmung durchgeführt als in Schulen der anderen Stadtteillagen. Die Bildung von AußenseiterInnenpositionen innerhalb einer Klasse ist von diesen Kriterien statistisch unbeeinflusst. Die Unterstützung durch FreundInnen hängt unwesentlich von den Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb der Schule ab. Diese kausalen Zusammenhänge bewirken nach den statistischen Regressionsanalysen der Stufe 4 eine positive, ansteigende soziale Unterstützung auf Grundlage der Mitbestimmung in der Klasse. Die Hilfsbereitschaft und freundliche Zuwendung der Kinder wird gleichwertig von der Durchführung eines Klassenrates und der Erstellung eines Regelkataloges verstärkt. Die Hilfestellung bei Notwendigkeit wird vorwiegend durch das Instrument des Klassenrates positiv verstärkt und nachrangig von einem Regelkatalog (siehe Tabelle 131, Tabelle 133). Für die ansteigende Bildung von AußenseiterInnenpositionen und das Wohlbefinden unter FreundInnen konnten keine linearen Zusammenhänge gefunden werden. Die Voraussetzungen für diese Modelle der Regressionsanalysen werden eingehalten. Es ist zu beachten, dass die Varianzaufklärung unter 3 % liegt und die standardisierten Regressionskoeffizienten unter 0,12 liegen.

In der Gruppe der Jungen bleiben die Zusammenhänge der Gesamtgruppe weiterhin sichtbar und verstärken sich unter der Kontrolle der sozialen Stadtteillage und Schulgröße. Die Hilfsbereitschaft der Kinder untereinander und die wahrgenommene konkrete Hilfestellung werden von den Jungen umso positiver registriert je regelmäßiger ein Klassenrat stattfindet. Die Zusammenhänge zur Hilfsbereitschaft lassen sich auch bei einer selbstständigen Regelgebung in der Klasse wieder finden (siehe Tabelle 34, Tabelle 133).

Tabelle 34: Korrelationen zwischen der sozialen Unterstützung und der Mitbestimmung nach Geschlecht

		Klassenrat/Morgenrunde		*Regeln durch die Klasse*	
		Jungen	*Mädchen*	*Jungen*	*Mädchen*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	r^{rho}	0,126(*)	0,061	0,162(*)	0,038
	N	497	529	493	510
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	r^{rho}	0,136(*)	0,089(*)	0,082	0,079
	N	503	531	499	511
AußenseiterIn in der Klasse	r^{rho}	-0,042	0,026	0,047	-0,114(*)
	N	496	528	492	508
Unterstützung durch FreundInnen	r^{rho}	-0,005	0,108(*)	0,079	0,108(*)
	N	504	534	500	514

(*) $p < 0,05$

In der Mädchengruppe stehen diese beiden Indikatoren der sozialen Unterstützung ohne oder nur in geringem Maße in Zusammenhang (unter r^{rho}: 0,1) mit den Kriterien der Mitbestimmung. Im Gegensatz zu den Jungen erkennen Mädchen Zusammenhänge zwischen Ausgrenzung und der

Regelgebung innerhalb der Klasse. Es gibt eine kleine Korrelation, unbeeinflusst von der sozialen Stadtteillage und Schulgröße, die darauf hinweist, dass Mädchen umso eher AußenseiterInnen bemerken, je öfter die Regeln durch die Klasse bestimmt werden (siehe Tabelle 133).

Werden alle Indikatoren der Mitbestimmung unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße in einem Regressionsmodell untersucht, ergibt sich für die Jungengruppe ein Anstieg der sozialen Unterstützung in Form von Hilfsbereitschaft und Zuwendung vornehmlich im Kontext der Mitbestimmung durch die Regelgebung in der Klasse (beta: 0,132) und nachfolgend durch den Klassenrat (beta: 0,1) (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Regressionskoeffizienten für die soziale Unterstützung und Schulklima nach Geschlecht

MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett/Jungen	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	3,324	(2,846–3,803)	0,243		< 0,001
Klassenrat/Morgenrunde	0,076	(0,006–0,146)	0,036	0,1	0,035
Regeln durch die Klasse	0,098	(0,03–0,166)	0,034	0,132	0,005
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit/ Jungen	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	3,864	(3,333–4,395)	0,27		< 0,001
Klassenrat/Morgenrunde	0,117	(0,039–0,195)	0,04	0,138	0,003
Schulgröße	-0,057	(-0,095–-0,018)	0,02	-0,134	0,004
AußenseiterIn in der Klasse/ Mädchen	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	4,054	(3,508–4,6)	0,278		< 0,001
Regeln durch die Klasse	-0,11	(-0,187–-0,033)	0,039	-0,127	0,005
soziale Stadtteillage der Schule	-0,189	(-0,371–-0,006)	0,093	-0,098	0,043

Wird soziale Unterstützung als konkrete Hilfeleistung in Situationen benötigt, erfolgt diese umso häufiger, je regelmäßiger ein Klassenrat durchgeführt wird. Die Regelgebung der Klasse ist nicht mehr bedeutsam in diesem Modell.

In der Mädchengruppe ergeben sich Einflussgrößen auf die Hilfsbereitschaft und Hilfestellung durch die Mittel der Mitbestimmung. Eine kleine Steigerung des Vorhandenseins von AußenseiterInnen liegt vor, wenn die Regeln des Schulalltages von der Klasse bestimmt werden (siehe Tabelle 35).

Das Wohlbefinden unter FreundInnen ist in beiden Gruppen in keinerlei ersichtlicher Messung abhängig von den Mitbestimmungsfaktoren innerhalb der Klasse.

<u>Das Schulklima und die soziale Unterstützung durch die Familie</u>

Das Interesse der Eltern an der Schule und damit die Unterstützung der Kinder könnte davon abhängen, inwieweit sich das Verhältnis während des Schulalltages zwischen SchülerIn und LehrerIn gestaltet. Zusammenhänge zwischen einem positiv gesteigerten Interesse der Eltern und dem Schulklima liegen nach Einschätzung der SchülerInnen dann vor, wenn die LehrerIn von den Kindern als gerecht empfunden wird oder den SchülerInnen gegenüber bei Bedarf zusätzliche Hilfe anbietet. Die Beliebtheit des Lehrpersonals steht dem sehr untergeordnet gegenüber (siehe

Tabelle 36). Diese Zusammenhänge sind nach den statistischen Berechnungen als klein einzustufen, geben jedoch Hinweise darauf, dass auch Eltern auf das Verhalten der LehrerInnen reagieren oder dass Kinder, die in der Schule Schwierigkeiten mit LehrerInnen haben evtl. weniger Unterstützung aus dem Elternhaus erfahren.

Tabelle 36: Korrellationen zwischen dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und Unterstützung durch Familie

		Interesse der Eltern für Schule	*Interesse der Eltern für Schule: Jungen*	*Interesse der Eltern für Schule: Mädchen*
LehrerIn ist nett	r^{rho} (z)	0,090(*)	0,122(*)	0,059
	N	1121	534	576
LehrerIn ist gerecht	r^{rho} (z)	0,137(*)	0,156(*) (3,63)	0,114 (*)(2,61)
	N	1126	535	580
zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden	r^{rho} (z)	0,143(*)	0,181(*) (4,21)	0,105 (*)(2,26)
	N	1119	532	576

(*) p < 0,05

In der linearen Regression wird bestätigt, dass die Beliebtheit des Lehrers/der Lehrerin keinen Einfluss darauf ausübt, inwieweit die Eltern Interesse an der Schule zeigen. Empfinden Kinder ihre LehrerInnen als gerecht, steigert sich zeitgleich die soziale Unterstützung aus dem Elternhaus. Diese Entwicklung ergibt sich auch bei einer vermehrten Unterstützung der LehrerInnen. Beide Kriterien haben sehr ähnliche Einflussgrößen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder mit positiven Schulerlebnissen auch eine bessere Unterstützung zu Hause erhalten (siehe Tabelle 37). Die Modellgüte erreicht gute Werte und Multikollinearität kann durch VIF(x_i)-Werte unter zehn, und Toleranzwerte über 0,2 ausgeschlossen werden. Die Varianzaufklärung durch das Modell liegt bei 3,2 %. Unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße verändern sich die Angaben nur unwesentlich.

Tabelle 37: Regressionskoeffizienten: Interesse der Eltern an der Schule und Schulklima

Kriterium: Interesse der Eltern an der Schule	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	3,372	(2,937–3,807)	0,222		< 0,001
LehrerIn ist gerecht	0,114	(0,052–0,175)	0,031	0,117	< 0,001
zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden	0,096	(0,046–0,147)	0,026	0,115	< 0,001

r^2: 0,032 Durbin-Watson: 2,1 One-Way ANOVA: F: 9,307 p < 0,001

Wird die Gruppe der Jungen und Mädchen getrennt betrachtet, spiegeln insbesondere die Jungen die Komponenten des Gesamtmodells wider. Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung durch die Familie und das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis fallen höher aus als bei den Mädchen (siehe Tabelle 36). Die Beliebtheit der Lehrenden zeigt ebenfalls eine Stärke über 0,1. In der Gruppe der Jungen ist das Interesse der Eltern an der Schule dann verstärkt vorhanden, wenn die LehrerInnen zusätzliche Hilfestellungen gewährleisten und der/die LehrerIn als zunehmend gerecht empfunden wird. In der Gruppe der Mädchen hat nur die empfundene Gerechtigkeit der Lehrenden eine positive Auswirkung auf eine größere Unterstützung durch die Familie (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38: Regressionskoeffizient der familiären Unterstützung und Schulklima nach Geschlecht

	Kriterium: Interesse der Eltern an der Schule	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Mädchen	Konstante	3,162	(2,538–3,785)	0,317		< 0,001
	LehrerIn ist gerecht	0,103	(0,015–0,02)	0,042	0,107	0,015
Jungen	Konstante	3,56	(2,934–4,186)	0,319		< 0,001
	LehrerIn ist gerecht	0,123	(0,01–0,03)	0,048	0,123	0,01
	zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden	0,125	(0,001–0,052)	0,037	0,15	0,001

Mädchen: r^2: 0,026 Durbin-Watson: 2,07 One-Way ANOVA: F: 2,984 p = 0,011
Jungen: r^2: 0,052 Durbin-Watson: 2,22 One-Way ANOVA: F: 5,688 p < 0,001

Zwischen der Unterstützung durch die Familie und der Durchführung des Klassenrates/der Morgenrunde gibt es einen Zusammenhang (r^{rho}: 0,112 p < 0,001). Unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und der Schulgröße verstärkt sich dieser auf r^{rho}: 0,127 (p < 0,001). Der Klassenrat übt einen kleinen Effekt aus. Die Besprechung von Regeln in der Klasse zeigt keinerlei Zusammenhänge zum Interesse der Eltern an der Schule.

Bei getrennter Betrachtung der Gruppe der Jungen und der Gruppe der Mädchen ergibt sich bei der Zusammenhangsberechnung zwischen der Durchführung des Klassenrates und dem Interesse der Eltern an der Schule ein Spearman-Korrelationswert von r^{rho}: 0,124 (p = 0,005) für die Jungen und von r^{rho}: 0,099 (p = 0,023) für die Mädchen. Bei den Jungen steigert sich der Zusammenhang auf r^{rho}: 0,152 (p = 0,001) unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule und Schulgröße, während der Wert für die Mädchen gleich bleibt. Je regelmäßiger der Klassenrat durchgeführt wird, desto größer ist das Interesse der Eltern. Es steigert sich um b: 0,118 (SE: 0,038 beta: 0,148) in der Gruppe der Jungen. Bei den Mädchen gibt es keine signifikanten Hinweise. Wie auch in der Gesamtgruppe gibt es in beiden Einzelgruppen keine nachweisbaren Zusammenhänge in Bezug auf die Regelgebung und das Interesse der Eltern.

Zusammenfassung der Ergebnisse der sozialen Unterstützung

Die Unterstützung durch die Eltern als Interesse am Schulleben bestätigen der überwiegende Teil der Kinder. Nur ca. 10 % der Kinder sehen kein Interesse der Eltern an ihren schulischen Aktivitäten. Dies ändert sich nicht durch mögliche Einschränkungen in der sozialen Lage oder durch die soziale Stadtteillage der Schule. Die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen wird von zwei Drittel der Kinder positiv beurteilt. Allerdings beobachten bis zu ein Drittel der Kinder AußenseiterInnen in ihrer Klasse oder eine geringe Hilfsbereitschaft wie Hilfestellung zwischen den Kindern.

Das Wohlbefinden unter FreundInnen wird ebenfalls überwiegend positiv von drei Vierteln der Kinder angegeben. Auffällig ist der Trend, dass Kinder in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage weniger mit FreundInnen spielen oder sich treffen als Kinder in Schulen mit normaler oder niedriger sozialer Stadtteillage. Jungen fühlen sich in ihrem FreundInnenkreis insgesamt wohler als Mädchen.

Die Indikatoren der sozialen Lage haben zu vernachlässigende geringe Effektgrößen auf die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen. Nur innerhalb der Jungengruppe treten kleinere signifikante Effekte auf. Nicht deutsch-/zweisprachige Jungen bemerken mehr Hilfestellung in akuten Situationen und Jungen, die nur mit einem Elternteil zusammenleben, empfinden weniger Hilfsbereitschaft unter den SchülerInnen als andere Jungen. In der Mädchengruppe gibt es keine nachweisbaren Einflüsse bedingt durch die soziale Lage. Die Arbeitstätigkeit der Eltern hat einen kleinen Effekt auf das Wohlbefinden unter FreundInnen. Kinder, deren Eltern nicht arbeiten oder bei denen nur ein Elternteil arbeitet, fühlen sich nicht so gut in ihrem Freundeskreis wie Kinder, deren Eltern beide arbeiten.

Das Schulklima in Form des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses steht mit jedem Indikator der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen in Zusammenhang ($r^{rho} < 0{,}283$), wobei die Ausgrenzung innerhalb der Klasse am geringsten von dem wechselseitigen Verhältnis betroffen ist. Unter der theoriegeleiteten Annahme, dass die soziale Unterstützung vom Schulklima abhängt, wirkt sich das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses signifikant auf die Hilfsbereitschaft und auf die Hilfestellung bei Notwendigkeit unter den Kindern aus. Ausgrenzung nimmt ab, je größer die Beliebtheit der LehrerInnen ist. Dagegen ist das Wohlbefinden unter FreundInnen am stärksten von der Gerechtigkeit der LehrerInnen abhängig. Jungen wie auch Mädchen sehen die Verbindung zwischen sozialer Unterstützung und dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis. Innerhalb der geschlechtsspezifischen Regressionsanalyse hat nach Angaben der Jungen insbesondere die Steigerung der Hilfestellung der LehrerInnen einen Einfluss auf die Steigerung der Hilfsbereitschaft und der Hilfestellung in konkreten Situationen unter den SchülerInnen.

Die Mitbestimmung, operationalisiert durch die Durchführung eines Klassenrates/einer Morgenrunde und die Beteiligung an der Erstellung von Klassenregeln, steht in Zusammenhang mit der Hilfsbereitschaft der Kinder und der Hilfestellung in konkreten Situationen. Dies ist insbesondere unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage gegeben. Ein linearer Anstieg der Mitbestimmung führt zu größerer Hilfsbereitschaft, und die geleistete Hilfestellung steigt mit zunehmender Durchführung des Klassenrates. Innerhalb der Jungengruppe wird die Hilfsbereitschaft durch die Beteiligung an der Regelgebung größer, während die Hilfestellung mit zunehmender Durchführung eines Klassenrates steigt. Innerhalb der Mädchengruppe gibt es diese Zusammenhänge nicht. Allerdings sehen Mädchen bei einer größeren Beteiligung verstärkt AußenseiterIn innerhalb der Klasse.

Ein Zusammenhang zwischen dem Schulklima und dem Interesse der Eltern an den schulischen Aktivitäten ist in kleinem Umfang nachzuweisen. Haben die Kinder die Einstellung, dass LehrerInnen gerecht sind oder Hilfestellung leisten, führt dies zu größerem Interesse der Eltern an der Schule.

4.4.4 Tabellarische Auflistung der Ergebnisse zur sozialen Unterstützung

Tabelle 39: Einflussfaktoren der sozialen Unterstützung

	Soziale Unterstützung durch die Eltern	*Unterstützung durch MitschülerIn: hilfsbereit und nett*	*Unterstützung durch MitschülerIn: Hilfestellung, wenn benötigt*	*Unterstützung durch MitschülerIn: AußenseiterIn*	*Unterstützung durch FreundInnen*
Indikatoren der sozialen Lage					
Arbeitstätigkeit der Eltern (a)					cohens(f): 0,108 (c)
Indikatoren des Schulklimas					
LehrerIn ist nett (b)		b :0,185 (beta: 0,161)	b: 0,181 (beta: 0,14)	b: 0,197 (beta: 0,142)	b: 3,591 (beta: 0,19)
LehrerIn ist gerecht (b)	b: 0,114 (beta: 0,117)	b: 0,136 (beta: 0,146)	b: 0,096 (beta: 0,092)		b: 1,606 (beta: 0,105)
LehrerIn gibt Hilfestellung bei Notwendigkeit (b)	b: 0,096 (beta: 0,115)	b: 0,156 (beta: 0,195)	b: 0,156 (beta: 0,17		b: 1,026 (beta. 0,078)
Klassenrat/Morgenrunde (b)	b: 0,084 (beta: 0,109	b: 0,076 (beta 0,091)	b: 0,096 (beta 0,115)		
Regeln erstellen durch die Klasse (b)		b: 0,064 (beta: 0,088)	b: 0,054 (beta: 0,066)		

(a) One-Way ANOVA; Effektgröße cohens (f) > 0,1
(b) linearer Regressionskoeffizient: b, standardisiert beta
(c) kein Elternteil assoziiert mit geringer Unterstützung

Tabelle 40: Einflussfaktoren der sozialen Unterstützung in der Jungengruppe

	Soziale Unterstützung durch die Eltern	*Unterstützung durch MitschülerIn: hilfsbereit und nett*	*Unterstützung durch MitschülerIn: Hilfestellung, wenn benötigt*	*Unterstützung durch MitschülerIn: AußenseiterIn*	*Unterstützung durch* FreundInnen
Indikatoren der sozialen Lage					
familiärer Wohlstand (a)					
gesprochene Sprache im Elternhaus (a)			cohens(f): 0,133 (c)		
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie (a)	cohens (f): 0,105 (c)	cohens (f): 0,127 (c)			
Indikatoren des Schulklimas					
LehrerIn ist nett (b)		b :0,206 (beta: 0,175)	b: 0,164 (beta: 0,125)	b: 0,138 (beta: 0,099)	b: 3,06 (beta: 0,169)
LehrerIn ist gerecht (b)	b: 0,103 (beta: 0,107	b: 0,106 (beta: 0,111)			
LehrerIn gibt Hilfestellung bei Notwendigkeit (b)		b: 0,193 (beta: 0,243)	b: 0,188 (beta: 0,212		
Klassenrat/Morgenrunde (b)	b: 0,118 (beta: 0,148	b: 0,076 (beta 0,1)	b: 0,17 (beta 0,138)		
Regeln erstellen durch die Klasse (b)		b: 0,098 (beta: 0,132)			

(a) One-Way ANOVA; Effektgröße cohens (f) > 0,1
(b) linearer Regressionskoeffizient: b, standardisiert beta
(c) deutsch assoziiert mit geringer Unterstützung; ein Elternteil assoziiert mit geringer Unterstützung

Tabelle 41: Einflussfaktoren der sozialen Unterstützung in der Mädchengruppe

	Soziale Unterstützung durch die Eltern	*Unterstützung durch MitschülerIn: hilfsbereit und nett*	*Unterstützung durch MitschülerIn: Hilfestellung, wenn benötigt*	*Unterstützung durch MitschülerIn: AußenseiterIn*	*Unterstützung durch* FreundInnen
Indikatoren des Schulklimas					
LehrerIn ist nett (b)		b :0,169 (beta: 0,147)	b: 0,202 (beta: 0,157)	b: 0,26 (beta: 0,186)	b: 4,585 (beta: 0,231)
LehrerIn ist gerecht (b)	b: 0,123 (beta: 0,123)	b: 0,164 (beta: 0,179)	b: 0,13 (beta: 0,127)	b: 0,117 (beta: 0,105)	b: 2,387 (beta: 0,151)
LehrerIn gibt Hilfestellung bei Notwendigkeit (b)	b: 0,125 (beta: 0,15)	b: 0,122 (beta: 0,149)	b: 0,122 (beta: 0,134)		b: 1,542 (beta: 0,109)
Klassenrat/Morgenrunde (b)					
Regeln erstellen durch die Klasse (b)				b: 0,11 (beta: 0,127)	

(a) One-Way ANOVA; Effektgröße cohens (f) > 0,1
(b) linearer Regressionskoeffizient: b, standardisiert beta

4.4.5 Hinweise für die weitere Auswertung der Kriterien „Bullying“ und „gesundheitliche Lebensqualität“

Bei der Auswertung der möglichen Prädiktoren für Bullying oder die gesundheitliche Lebensqualität von Grundschulkindern zeigt sich, dass die Konstruktkomplexe in sich Korrelationen aufweisen, diese aber aufgrund ihrer Zusammenhangsstärke unter 0,4 nicht zu Multikollinearität führen. Trotzdem sollte in weiteren Analysen mit dem Konstrukt „Schulklima“ auf Interaktionen zwischen der „Beliebtheit der LehrerInnen“ und der „Gerechtigkeit der LehrerInnen“ geachtet werden, da hier r^{rho}-Werte über 0,35 vorliegen. Ebenso sollte bei Analysen mit der „soziale Unterstützung durch MitschülerInnen“ die Interaktion zwischen „Hilfsbereitschaft der Kinder“ und „Hilfestellung in konkreten Situationen“ geprüft werden, da hier ebenfalls Korrelationen über r^{rho}: 0,35 vorliegen.

Insgesamt tritt in der Auswertung der möglichen Prädiktoren zeitweise der Effekt auf, dass die aggregierten Daten der sozialen Stadtteillage der Schule sich auf das Schulklima und die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen auswirken. Bei der individuellen Analyse der sozialen Lage und weiteren Fragenkomplexen kommt es weniger zu statistisch nachweisbaren Hinweisen.

Zwischen den Konstrukten „Schulklima“ und „soziale Unterstützung“ bestehen Verbindungen, die für die Gesamtanalyse des Bullying und der gesundheitlichen Lebensqualität wie auch für die Testung der Pfaddiagramme berücksichtigt werden sollten. Dies deutet darauf hin, dass unter bestimmten Bedingungen Jungen oder Mädchen verstärkt von den Auswirkungen der Prädiktoren betroffen sein könnten.

4.5 Gewalt in der Schule im Kontext der individuellen Lebensverhältnisse

Bisherige Ergebnisse deuten an, dass es einen Zusammenhang zwischen den Kriterien des Schulklimas und der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und Mitschülerinnen gibt. Inwieweit betrifft dies die Gewalt in der Schule? Könnte in Hamburg das Bullying neben den strukturellen und familiären Indikatoren der sozialen Lage ebenfalls von den Bedingungen des Umfeldes abhängig sein? Dies wird in den folgenden Kapiteln bearbeitet.

Um mögliche Stichprobenfehler zu vermeiden, werden die soziale Stadtteillage der Schule und die Schulgröße mit in die Berechnungsmodelle aufgenommen. Beides sind keine personengebundenen, sondern zugewiesene Merkmale auf der Grundlage des Hamburger Indexes von 1989 und dessen leichte bereits, beschriebene Korrektur (siehe Kapitel 3.5) (Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001).

Es werden deskriptive Beschreibungen, Signifikanzüberprüfungen und als multivariates Analyseverfahren logistische Regressionen in vier Stufen durchgeführt.

Stufe 1: Jeder Prädiktor wird einzeln in Bezug gesetzt zur erlebten Gewalt (Kriterium: Opfer, TäterIn, Opfer/TäterIn) (rohe Odds Ratio). Dies ergibt sieben Modelle für die Indikatoren der sozialen Lage, sieben Modelle für die Indikatoren des Schulklimas und sechs Modelle für die soziale Unterstützung von FreundInnen und MitschülerInnen.
Stufe 2: Jeder Prädiktor wird unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße berechnet (jeweils fünf Modelle für die Indikatoren der sozialen Lage und die Indikatoren des Schulklimas, vier Modelle für die soziale Unterstützung unter den Kindern).
Stufe 3: Alle Prädiktoren stehen unabhängig voneinander gemeinsam in einem Modell.
Stufe 4: Die schrittweise Rückwärtsberechnung beginnt mit allen Prädiktoren im Modell und wird mit dem leistungsfähigsten Modell abgeschlossen.

4.5.1 Prävalenzen der Gewalt von Hamburger Schulkindern

Bullying in der Schule wird untergliedert in die Beschreibung Opfer, TäterIn und Opfer/TäterIn. Für die Opfer liegen detaillierte Angaben über den Typus der Bullying-Erfahrung vor (siehe Kapitel 3.5).

27,9 % der 1.153 befragten Kinder erleben mindestens einmal in der Woche Bullying als Opfer, TäterIn oder Opfer/TäterIn. Wenn bei der Berechnung des Bullying berücksichtigt wird, dass mindestens einmal in der Woche eine Gewaltform vorkommt, steigt die Zahl der betroffenen Kinder auf 42,3 % an.

26,4 % bzw. 41,1 % der befragten Mädchen und 29,3 % bzw. 43,3 % der befragten Jungen leben während des Schulalltages mit Bullying.

Allgemeine Bullying-Erfahrungen als Opfer

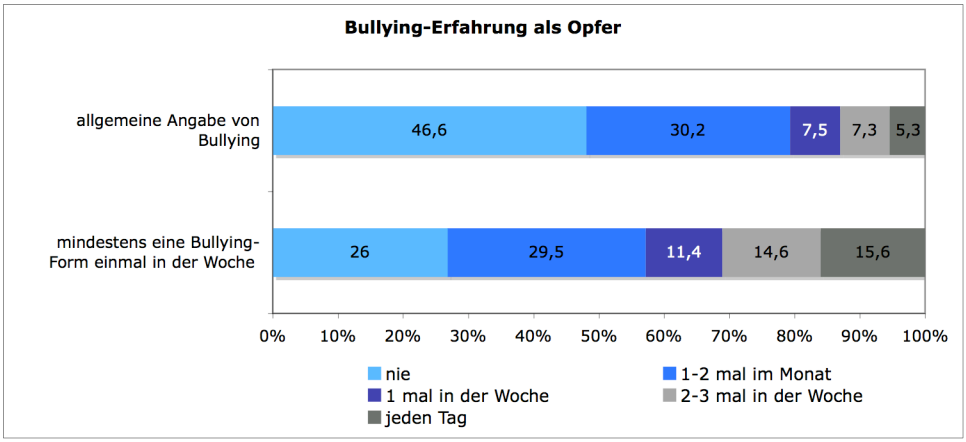
Von 1.153 Kindern beantworteten 1.117 Kinder die allgemeine Frage nach negativen Erfahrungen in der Schule. 36 Kinder (3 %) machten keine Angabe.

Die erste Antwort der Kinder auf die Frage, wie oft sie sich schlecht behandelt fühlen, ergibt, dass zwei Drittel der Kinder keine oder wenig Gewalterfahrungen erleben. Ein Drittel der Kinder macht ein- bis zweimal im Monat schlechte Erfahrungen.

86 Kinder (7,5 %) werden einmal in der Woche schlecht behandelt. 7,3 % der Kinder fühlen sich mindestens zwei- bis dreimal in der Woche nicht korrekt behandelt, und 61 (5,3 %) der Kinder betrifft dies jeden Tag (siehe Abbildung 18), was zeigt, dass 231 von 1.153 Kindern (20 %) spontan antworten, mindestens einmal in der Woche Opfer von Bullying zu sein.

Wird die allgemeine Gewalterfahrung nach den Angaben der Einzelfragen berechnet, erhöht sich die Anzahl der Kinder mit Bullying-Erfahrungen. Ein Viertel der Kinder hat nach dieser Berechnung keine Gewalterfahrungen. Ein Drittel der Kinder fühlt sich mindestens ein- bis zweimal im Monat von MitschülerInnen schlecht behandelt. 11,4 % (n: 131) werden einmal in der Woche, 169 Kinder (14,7 %) zwei- bis dreimal in der Woche und 180 Kinder (15,6 %) jeden Tag schlecht behandelt. Demnach fühlen sich 38,6 % (n: 446 Kinder) mindestens einmal in der Woche schlecht behandelt, wenn davon ausgegangen wird, dass Schimpfwörter und Beschimpfungen erst bei zwei- bis dreimaliger Konfrontation in der Woche eine relevante Gewalterfahrung darstellen.

Abbildung 18: Bullying-Erfahrungen als Opfer

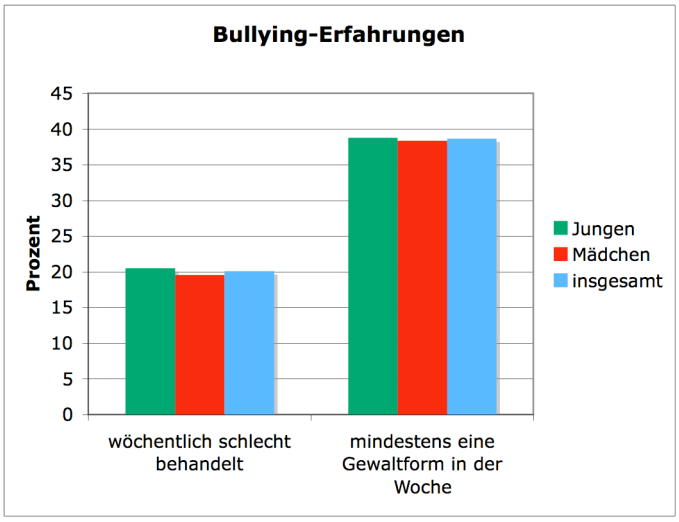


Wird die Gruppe der betroffenen Kinder daraufhin überprüft, wer ausschließlich ein Opfer ist und selbst keine Gewalt ausübt, reduziert sich die Anzahl der Opfer um ca. 5 %.

Ausschließlich als Opfer, das mindestens einmal in der Woche Bullying-Erfahrungen sammelt, sehen sich 15,9 % der Kinder, davon 47,3 % Jungen und 52,7 % Mädchen. Diese Prozentzahl variiert zwischen den Schulen in dem Bereich von 4,5–27,2 %. Die Bullying-Daten nach dem Kriterium „mindestens einmal in der Woche eine Gewaltform“ ausschließlich für Opfer betragen 34,5 % (n: 398, Jungen 47,6 %; Mädchen 52,4 %) mit einer Variationsbreite von 27,1–51,2 %

zwischen den Schulen. Die Anzahl der Gewalterfahrungen erhöht sich somit um 20 % mit der detaillierten Abfrage von festgelegten Erlebnissen (siehe Abbildung 19). Es zeigten sich kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Ausschließlich Opfererfahrungen sammelten 16,4 % der Mädchen bzw. bei den zusammengefassten Bullying-Formen 35,1 % der Mädchen. Jungen sind davon etwas weniger betroffen (sieheTabelle 44). Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind nicht signifikant.

Abbildung 19: Allgemeine Bullying-Erfahrung

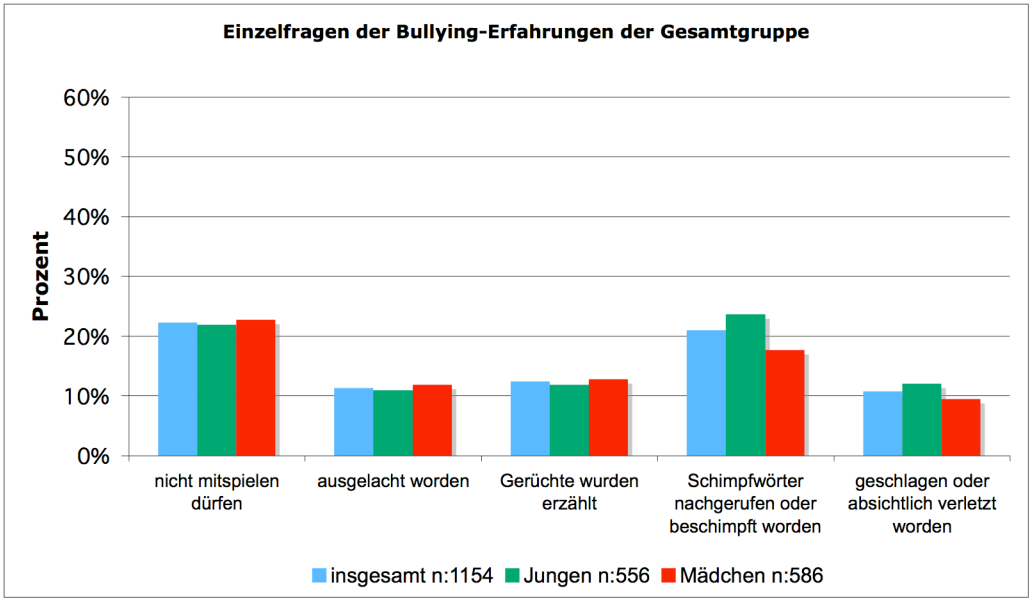


Insgesamt:
Schlecht behandelt: 231 Kinder
mindestens einmal in der Woche eine Bullying Form: 446 Kinder

Einschätzungen der detaillierten Fragen zu Bullying-Erfahrungen

Werden zur Beurteilung und Einschätzung der Gewalterfahrungen die Einzelfragen herangezogen, beantworten 448 Kinder mindestens eine von fünf Fragen mit „einmal in der Woche“. In den nachfolgenden Abbildungen wird die prozentuale Verteilung der positiv beantworteten Einzelfrage zuerst auf die Gesamtzahl der TeilnehmerInnenzahl bezogen (siehe Abbildung 20), im Anschluss daran erfolgt die prozentuale Darstellung in der Gruppe der betroffenen Kinder (siehe Abbildung 21).

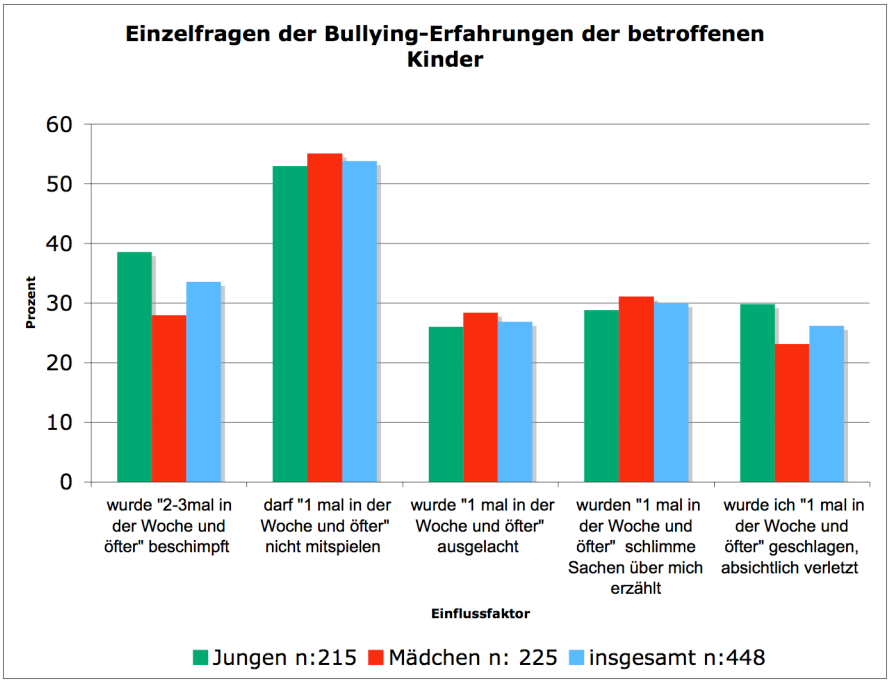
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Einzelfragen zu Bullying-Erfahrungen in der Gesamtgruppe



„Ausgeschlossen werden in Spielsituationen“ und die Verletzung durch „Schimpfwörter“ werden am häufigsten und doppelt so oft genannt wie die weiteren drei Einzelfragen.

Insgesamt gesehen gibt es zwischen Jungen und Mädchen bei der Frage nach „nicht mitspielen dürfen“, „ausgelacht werden“ und „schlimme Sachen erzählt“ geringe Unterschiede, die etwas häufiger Mädchen betreffen. Schimpfwörter und körperliche Gewalt erleben mehr Jungen als Mädchen der Gesamtgruppe.

Abbildung 21: Prozentuale Verteilung von Bullying-Erfahrung der Einzelfragen in der Bullying-Opfer-Gruppe



In Abbildung 21 werden die Antworten der Kinder, die von mindestens einer Gewalterfahrung betroffen sind, für jede Frage prozentual dargestellt. Hier ergibt sich in der Verteilung ein ähnliches Bild wie in der Gesamtgruppe.

Schimpfwörter und Beschimpfungen

Zwei Drittel der Kinder sind höchsten ein- bis zweimal im Monat Beschimpfungen ausgesetzt (nie: 44,2 %, ein- bis zweimal im Monat: 31,2 %). 7 % der Kinder fühlen sich einmal in der Woche, 8,8 % der Kinder zwei- bis dreimal in der Woche und 4,2 % der Kinder jeden Tag beschimpft, oder ihnen werden Schimpfwörter nachgerufen. 4,5 % von 1.153 Kindern beantworteten diese Frage nicht.

In der Gruppe der Jungen erlebten 22,7 % (n: 126) mindestens einmal in der Woche Beschimpfungen, in der Gruppe der Mädchen war die Anzahl geringer (16,9 %).

Nicht mitspielen dürfen

116 Kinder (10,1 %) werden von anderen Kindern jeden Tag beim Spielen ausgeschlossen. 5,4 % der Kinder betrifft dies zwei- bis dreimal in der Woche und 5,4 % einmal in der Woche. 53,8 % der Kinder haben hier keinerlei Schwierigkeiten und 18,6 % der Kinder ein- bis zweimal im Monat. Daraus ergibt sich, dass 20,8 % der Kinder sich mindestens einmal in der Woche von MitschülerInnen in Spielsituationen ausgeschlossen fühlen. 6,8 % (n: 78) der Kinder beantworteten diese Frage nicht. 21,2 % (n: 124) der Mädchen geben an, nicht mitspielen zu dürfen. Eine ähnliche Anzahl der Jungen gibt ebenfalls diese Antwort (20,5 % n: 114).

Ausgelacht werden

Über die Hälfte der Kinder (62,1 %) berichtet, nie ausgelacht zu werden. 19,4 % (n: 215) betrifft dies Problem ein- bis zweimal im Monat. 10,4 % (n: 120) der Kinder werden mindestens einmal in der Woche ausgelacht (einmal in der Woche 5,5 %, zwei- bis dreimal in der Woche 3,6 %, jeden Tag 1,9 %). 93 Kinder beantworteten diese Frage nicht. Es gibt geringfügige Unterschiede zwischen Jungen (10,1 % n: 56) und Mädchen (10,9 % n: 64), die angeben, mindestens einmal in der Woche ausgelacht zu werden.

Gerüchte

11,6 % (n: 134) der Kinder erleben mindestens einmal in der Woche, dass schlimme Sachen über sie erzählt werden. Diese Situation betrifft 34 Kinder jeden Tag, 50 Kinder zwei- bis dreimal in der Woche und 50 Kinder einmal in der Woche. 58,7 % (n: 677) der Kinder berichten, dass sie dies Problem nie und 23,1 % (n: 266) ein- bis zweimal im Monat haben. 7,6 % der Kinder beantworteten diese Frage nicht. Zwischen den Geschlechtern gibt es keine wesentlichen Unterschiede. Ähnlich viele Jungen (11,2 % n: 62) wie Mädchen (11,9 % n: 70) erleben mindestens einmal in der Woche, dass jemand schlimme Sachen über sie erzählt.

Geschlagen oder absichtlich verletzt werden

726 Kinder kommen in der Schule nicht in die Situation von anderen Kindern geschlagen oder absichtlich verletzt zu werden. 245 Kinder (21,2 %) sehen sich dieser Situation ein- bis zweimal im Monat ausgesetzt, 10,2 % der Kinder mindestens einmal in der Woche, 22 Kinder werden jeden Tag, 48 Kinder zwei- bis dreimal in der Woche und 47 Kinder einmal in der Woche in dieser Form bedrängt. 5,6 % (n: 65) Kinder beantworteten diese Frage nicht. Jungen (11,5 % n: 64) widerfährt häufiger als Mädchen (8,9 % n:52) einmal in der Woche körperliche Gewalt durch MitschülerInnen.

Anzahl der detaillierten Bullying-Formen und Kombinationsmöglichkeiten

Die Fragen nach Formen der Gewalterfahrung ergaben, dass 480 Kinder mindestens einmal in der Woche eine dieser Ausprägungen erleben. In der Annahme, das Beschimpfungen und Schimpfwörter erst bei zwei- bis dreimal in der Woche relevant sind, reduzierte sich die Anzahl auf 446 Kinder.

Folgendes Bild ergibt sich in der prozentualen Verteilung der Anzahl von erfahrenen Bullying-Formen (Tabelle 42):

Tabelle 42: Verteilungen der Gewaltformen

	N: 1.153 (Gesamtgruppe)	*N: 446 (Opfer)*
eine Form	23,0 %	59,42 %
zwei Formen	7,9 %	20,40 %
drei Formen	4,6 %	11,89 %
vier Formen	2,6 %	6,62 %
fünf Formen	0,6 %	1,57 %

20 % der Kinder mit Gewalterfahrungen erleben zwei Ausprägungen. 11 % erleben drei Ausprägungen. 8,9 % dieser Gruppe geben vier und mehr Ausprägungen an. Mindestens zwei Formen der Gewalterfahrung widerfuhren in der Opfergruppe 40–43 %. Das entspricht 16–18 % der Gesamtgruppe. 20 % der Betroffenengruppe gibt mindestens drei Formen an.

Nach Betrachtung der Kombinationsmöglichkeiten von mindestens zwei Formen, gibt es keine hohen prozentualen Auffälligkeiten. In der Gruppe der 446 Kinder erscheint ein heterogenes Bild. 3,4 % der Kinder erleben „Beschimpfungen“ und „Gerüchte“, 3 % der Kinder die Kombination „Beschimpfungen“ und „nicht mitspielen dürfen“, 2,7 % der Kinder werden „körperlich verletzt“ und „dürfen nicht mitspielen“. Über 2,6 % der Kinder werden Gerüchte erzählt und sie dürfen nicht mitspielen. Neun Kinder (2 %) geben alle Kombinationen ohne Beschimpfungen an, und sieben Kinder erleben alle fünf Ausprägungen. Alle weiteren Kombinationen bleiben unter 1,8 %. Körperliche Gewalt ist bei 17,4 % der betroffenen Kinder mit mindestens einer weiteren Bullying-Form verbunden und bei 12,4 % mit mindestens zwei weiteren Bullying-Formen. 14 % der Kinder mit körperlicher Gewalterfahrung geben an, beim Spielen ausgegrenzt und gleichzeitig ausgelacht zu werden, oder es werden Gerüchte über sie erzählt.

Betrachtung der Ergebnisse getrennt für Jungen und Mädchen

215 (n: 556) Jungen geben mindestens eine Angabe bezüglich einer genau abgefragten Gewalterfahrung an. Dabei wird die Variable „Schimpfwörter“ ab der Angabe „ zwei- bis dreimal in der Woche und häufiger“ mitgerechnet.

Tabelle 43: Prozentuale Darstellung der Kombinationen der Bullying-Erfahrungen nach Geschlecht

	Jungen		*Mädchen*	
	N: 556 (gesamte Jungengruppe)	*N: 215 (Anzahl der Opfer bei den Jungen)*	*N: 586 (gesamte Mädchengruppe)*	*N: 225 (Anzahl der Opfer bei den Mädchen)*
eine Form	22,4 %	58,2 %	23,4 %	60,9 %
zwei Formen	7,4 %	19,1 %	8 %	20,9 %
drei Formen	4,8 %	12,2 %	4,4 %	11,6 %
vier Formen	3,5 %	8,9 %	1,9 %	4,9 %
fünf Formen	0,5 %	1,3 %	0,7 %	3,7 %

In den Kombinationsmöglichkeiten kommt keine Verteilung extrem häufig vor. Sie entspricht der Verteilung der Gesamtgruppe. Bei den Mädchen sind 225 von 586 Personen betroffen. Es ergibt sich eine ähnliche prozentuale Verteilung wie bei den Jungen. In der Gruppe der Mädchen, die drei bzw. vier Gewaltformen erleben, Schimpfwörter „2-3mal und häufiger in der Woche“ als genannt Kategorie eingeschlossen, sind geringere prozentuale Werte als bei den Jungen vorhanden.

Prävalenzen des ausgeübten Bullying

Von 1.153 Kindern beantworteten 5 % die Frage, ob sie persönlich jemanden in der Schule geschlagen haben, nicht. 206 (17,9 %) Kinder geben an, dies ein- bis zweimal im Monat zu tun, 76 Kinder einmal in der Woche und öfter (6,6 %). 5,8 % der Kinder (n: 67) behandeln mindestens einmal in der Woche einen Jungen und 5,1 % (n: 59) ein Mädchen schlecht. 148 Kinder (12,8 %) behandeln eine/n Mitschüler/in schlecht und/oder schlagen diese (eine der drei Fragen mit „einmal in der Woche“ beantwortet). 72 Kinder beantworteten mindestens zwei Fragen dieser Kategorie positiv. 14 Kinder geben an, alle drei Dinge mindestens einmal in der Woche zu tun.

91 (7,9 %) Kinder machen selbst keine Gewalterfahrung als Opfer, üben aber mindestens einmal in der Woche Bullying aus (55,1 % Jungen und 44,9 % Mädchen). Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind statistisch nicht bedeutsam. Die Variationsbreite zwischen den Schulen beträgt hier 1,6–21,2 % ohne Berücksichtigung der Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen. Einmal im Monat dagegen behandeln 33,7 % (n: 389; Schulen: 18,2–61,5 %) der Kinder ein anderes Kind schlecht, ohne selbst als Opfer von Bullying betroffen zu sein. An entsprechenden Situationen sind signifikant mehr Jungen (57,1 %) als Mädchen (42,9 %) beteiligt (Chi-Quadrat: 18,623, df: 1 $p < 0,001$).

In der Einzelbetrachtung der Gruppe der Mädchen geben 6,8 % an, jemanden mindestens einmal in der Woche schlecht zu behandeln und 27,4 % mindestens einmal im Monat. In der Gruppe der

Jungen behandelten 8,8 % jemanden wöchentlich und 39,2 % mindestens einmal im Monat schlecht.

Eine Waffe tragen insgesamt 26 von 1.153 Kindern bei sich. Davon haben 14 Kinder mindestens einmal in der Woche eine Waffe mit in der Schule, alle weiteren höchstens ein- bis zweimal im Monat.

Erlebte und ausgeübte Gewalt: Opfer und TäterInnen

Mindestens einmal in der Woche erleben 9,2 % (n: 106) der Kinder Bullying in der Rolle von Opfer/TäterIn unter Berücksichtigung der zusammengefassten Bullying-Daten (56,3 % Jungen und 43,7 % Mädchen) der Opfer nach Gewaltform. Die Anzahl der betroffenen Kinder reduziert sich auf 4,9 % (62,5 % Jungen; 37,5 % Mädchen) nach diesen Angaben. Es liegt ein relevanter Unterschied zwischen den Geschlechtern vor. Mädchen betrifft diese Situation etwas weniger oft als Jungen. 7,7 % bzw. 3,6 % der Mädchen haben Opfer/Täterinnen-Erfahrungen und 10,4 % der Jungen fühlen sich nach den zusammengefassten Daten der Gewaltformen zufolge als Opfer/Täter. Bei den allgemeinen Daten betrifft dies 6,3 % der Jungen (siehe Tabelle 44).

Tabelle 44: Übersichtstabelle der Prävalenzen der erlebten Gewalt

		Mindestens eine Gewaltform einmal in der Woche als Opfer (%)	*allgemeine Angabe (wöchentlich) (%)*
Opfer		34,5	15,9
	Jungen	33,6	15,5
	Mädchen	35,1	16,4
TäterIn			7,90
	Jungen		8,8
	Mädchen		6,8
Opfer/TäterIn		9,20	4,90
	Jungen	10,4	6,3
	Mädchen	7,7	3,6

Prozentuale Vergleiche von Bullying unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillagen der Schulen und Schulgröße

In den verschiedenen sozialen Stadtteillagen zeigen sich unterschiedliche prozentuale Angaben für erlebte Gewalt zwischen den Schulen. Es überwiegt die Anzahl der Angaben der TäterInnen und Opfer/TäterInnen in den niedrigen sozialen Stadtteillagen. Bei den allgemeinen Angaben der ausschließlichen Opfer ist das Verhältnis umgekehrt, hier überwiegt die Anzahl der Opfer in Schulen der hohen sozialen Stadtteillage im Gegensatz zu Schulen der normalen und niedrigen sozialen Stadtteillage.

Signifikante Unterschiede zwischen den Schulen der drei Kategorien der sozialen Stadtteillage lassen sich nur für die TäterInnen, die mindestens einmal im Monat jemanden schlecht behandeln, und für die Opfer/TäterInnen, die mindestens eine Gewaltform als Opfer erlebt haben, herleiten (siehe Tabelle 45).

Tabelle 45: Verteilung der erlebten Gewalt unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteilage

		niedrige soziale Stadtteillage (n: 331)	*normale soziale Stadtteillage (n: 541)*	*hohe soziale Stadtteillage (n: 197)*
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)	n	133	196	69
	%	40,20	36,20	35,00
ausschließlich Opfer (allgemeine Angabe)	n	53	85	45
	%	15,90	15,70	23,00
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	n	37	42	12
	%	11,90	8,00	6,30
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat) [a]	n	147	175	67
	%	47,00	33,30	34,70
Opfer/TäterIn (mindestens eine Gewaltform) [b]	n	45	49	12
	%	15,80	9,60	6,90
Opfer/Täterin in der allgemeinen Angabe	n	25	24	8
	%	7,20	4,30	4,00

[a] signifikanter Unterschied zwischen TäterInnen und sozialer Stadtteillage $p < 0,05$ C: 12,7

[b] signifikanter Unterschied zwischen Opfer/TäterInnen und sozialer Stadtteillage $p < 0,05$ C: 10,7 %

Die Schulgröße spielt eine untergeordnete Rolle in der prozentualen Erfassung von erlebter Gewalt (siehe Tabelle 134). Es gibt Hinweise darauf, dass bei der Anzahl der TäterInnen und der Opfer/Täterinnen Unterschiede zwischen großen und kleinen Schulen vorliegen.

4.5.2 Bullying und die Indikatoren der sozialen Lage

Nach den theoretischen Erkenntnissen von *Olweus, Rigby, Whitney, Eslea u.a*. (Whitney und Smith 1993; Borg 1999; Klewin, Tillmann et al. 2002; Rigby 2002; Eslea 2004; Olweus 2004; Veenstra, Lindenberg et al. 2005; Yang, Kim et al. 2006) gibt es keine nachweisbaren Zusammenhänge zwischen Bullying-Erfahrungen und niedriger sozialer Schicht oder niedrigem familiären Wohlstand. Es bestehen aber unterschiedliche Ansichten über die Gefährdung von TäterInnen oder Opfer/TäterInnen innerhalb bestimmter Konstellationen der sozialen Lage. Diese Annahmen werden im nachfolgenden Kapitel geprüft.

Zusammenhänge der sozialen Lage und Bullying-Erfahrungen

Deskriptive Zusammenhänge zwischen Bullying-Erfahrung und Indikatoren der sozialen Lage

Opfer (allgemeine Angaben)

Die Anzahl der ausschließlichen Opfer beträgt ca. 16 %, wenn nur die allgemeinen Angaben zur Berechnungsgrundlage herangezogen werden. Unter Berücksichtigung der sozialen Lage verändert sich wenig. Der prozentuale Anteil in den einzelnen Strata der Prädiktoren liegt mit wenigen Ausnahmen zwischen 15 und 20 %. In einzelnen Ausprägungen der Arbeitstätigkeit und der Anzahl der Geschwister liegt der prozentuale Anteil der betroffenen Kinder über 20 %. Nach dem Chi-Quadrat-Test gibt es einen Zusammenhang zwischen der Arbeitstätigkeit der Eltern und Bullying-Erfahrungen (Chi-Quadrat: 10,771 df: 2 $p = 0,005$ C: 0,106). Kinder, deren Eltern nicht arbeiten, sind zu 32 % betroffen, diejenigen, bei denen ein Elternteil arbeitet, zu 14,4 % und Kinder, bei denen beide Elternteile arbeiten, zu 17,2 %. Alle weiteren Merkmale der sozialen Lage stehen nach der anteiligen Betrachtung nicht in Zusammenhang mit Opfererfahrungen.

Nach der Aufteilung der Untersuchungsgruppe in Jungen und Mädchen tritt der Zusammenhang zwischen Opferstatus und Arbeitstätigkeit der Eltern nur in der Gruppe der Jungen auf (p = 0,021 C: 0,131) (siehe Tabelle 135). Größere prozentuale Unterschiede über 5 % sind zwischen Jungen und Mädchen nur bei den Kindern zu finden, deren Eltern nicht arbeiten. Unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage bleibt der Effekt der Arbeitstätigkeit der Eltern in der niedrigen, mittleren und hohen sozialen Stadtteillage für die Gesamtgruppe bestehen. Nach Berücksichtigung der Schulgröße ist der gefundene Zusammenhang nur in mittelgroßen Schulen vorhanden. Zusätzlich tritt nach der Stratifizierung nach Schulgröße in mittelgroßen Schulen ein Zusammenhang mit zwei Geschwistern (25 %) auf, und in großen Schulen gibt es unter den Kindern mit vielen Geschwistern mehr Opfer als in den anderen Gruppen (33 %).

Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)

Zwischen den Merkmalsausprägungen der einzelnen Indikatoren der sozialen Lage (familiärer Wohlstand, Sprache im Elternhaus, Ein- oder Zwei-Eltern-Familie, Arbeitstätigkeit der Eltern, Geschwisteranzahl) gibt es prozentuale Unterschiede in der Verteilung der Opfer, wenn mindestens eine Gewaltform des erfahrenen Bullying zu verzeichnen ist. In jeder Ausprägung liegt aber mindestens ein ausschließliches Opferpotenzial von 30 % vor (siehe Tabelle 46). Die Unterschiede innerhalb der Indikatoren sind zufällig, es lässt sich nicht statistisch nachweisen, dass bestehende prozentuale Differenzen signifikante Bedeutungen erhalten. Bei der Geschwisterzahl sind Kinder mit vielen Geschwistern verstärkt als Opfer im Blickfeld (p = 0,004).

Tabelle 46: Verteilungen der Opfer (mindestens eine Gewaltform einmal in der Woche) unter Berücksichtigung der sozialen Lage und Geschlecht

ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)							
		Opfer	*n*	*Jungen*	*n*	*Mädchen*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	39,70 %	363	40,90 %	164	38,90 %	193
	normaler materieller Wohlstand	35,30 %	431	32,40 %	204	37,30 %	225
	hoher materieller Wohlstand	35,90 %	217	36,30 %	113	35,30 %	102
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	34,70 %	671	35,40 %	333	33,70 %	332
	nicht deutsch- oder zweisprachig	40,80 %	390	37,20 %	172	43,50 %	214
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	37,30 %	177	35,30 %	102	41,10 %	73
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	37,60 %	856	37,40 %	388	37,50 %	461
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	40,00 %	55	48,10 %	27	33,30 %	27
	ein Elternteil arbeitet	41,20 %	284	38,70 %	119	43,10 %	160
	beide Elternteile arbeiten	34,20 %	600	34,90 %	295	32,80 %	302
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	30,90 %	149	31,30 %	67	30,50 %	82
	ein Geschwisterkind	35,50 %	488	35,80 %	240	35,20 %	247
	zwei Geschwister	39,30 %	252	35,30 %	116	42,10 %	133
	drei Geschwister	43,80 %	89	46,50 %	43	42,20 %	45
	vier und mehr Geschwister	47,00 %	83	44,70 %	38	47,50 %	40

In der Jungengruppe gibt es bei der Arbeitstätigkeit der Eltern größere Abweichungen zur Gesamtgruppe. Wenn kein Elternteil arbeitet, sind 48,1 % der Jungen als Opfer betroffen im Vergleich zu 40 % der Gesamtgruppe und zu 33,3 % innerhalb der Mädchengruppe. Alle weiteren Einzelergebnisse weichen bis zu 4 % von der Gesamtgruppe ab. Innerhalb der Jungengruppe gibt es keine signifikanten Unterschiede in den einzelnen Merkmalsausprägungen der Indikatoren. Für die Mädchengruppe zeigt sich dasselbe Bild. Allerdings ist der Unterschied in dem Indikator „gesprochene Sprache im Elternhaus“ statistisch signifikant: deutschsprachige Mädchen sind im Gegensatz zu nicht deutsch- oder zweisprachigen Mädchen weniger stark als Opfer betroffen ($p = 0,022$ C: 0,098).

Wird die soziale Stadtteillage der Schule berücksichtigt, kommt es in der Gesamtgruppe zu keinen nennenswerten Veränderungen innerhalb dieser Angaben. Die Schulgröße könnte den Zusammenhang zwischen der Arbeitstätigkeit der Eltern und der Opferrolle beeinflussen. In kleinen Schulen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Opferzahlen (C: 0,311 $p = 0,012$). Kinder, deren Eltern nicht erwerbstätig sind, werden öfter zu Opfern als die anderen Kinder. In Schulen mit mehr als sieben Klassen tritt dieser Zusammenhang nicht auf.

Die soziale Lage als Risikofaktor und Bullying-Erfahrung

Opfer (allgemeine Angaben)

Nach den ersten deskriptiven Erkenntnissen gibt es kaum Verbindungen zwischen den Indikatoren der sozialen Lage und Bullying-Erfahrungen. Die Berechnung der bedingten Wahrscheinlichkeiten überprüft erneut innerhalb eines statistischen Verfahrens, ob ein Indikator als Prädiktor für Gewalterfahrung in Erscheinung tritt.

Wie bereits erwähnt werden in Stufe 1 die rohen Odds Ratio berechnet, es folgt Stufe 2, in der die Prädiktoren unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße adjustiert aufgenommen werden. In Stufe 3 stehen alle Merkmale gleichwertig und unabhängig nebeneinander, und in Stufe 4 wird das leistungsfähigste Modell mit den Indikatoren der sozialen Lage durch eine schrittweise Analyse ermittelt.

Im Stufe 1 haben Kinder, deren Eltern nicht arbeiten, eine 2,29-fach erhöhte Chance, Opfer von Bullying zu sein gegenüber Kindern, deren Eltern beide arbeiten. Ein erhöhtes bedingtes Risiko von 70 % besteht ebenfalls für Kinder, die auf Schulen in hoher sozialer Stadtteillage gehen, im Gegensatz zu Kindern, die Schulen in niedrigen sozialen Stadtteillagen besuchen. In Stufe 2 erhöht sich der Risikowert der Arbeitstätigkeit der Eltern unter der Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage auf eine Chance von OR: 2,5 (siehe Tabelle 47). Der Effekt der sozialen Stadtteillage der Schule unterliegt nach Berücksichtigung der einzelnen Indikatoren nur geringfügigen Veränderungen. In Stufe 3 zeigt das Modell, dass die Odds Ratio für Kinder deren Eltern nicht

arbeiten unverändert bestehen bleibt, genauso wie das Quotenverhältnis, ausgelöst durch die soziale Stadtteillage der Schule.

Tabelle 47: Odds-Ratio-Berechnungen für Opfer (allgemeine Angaben) und Indikatoren der sozialen Lage

wahrscheinliche Risiken, ausschließlich Opfer (allgemeine Antwort) von Bullying zu sein				
Indikator (Risiko versus Referenz)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell: sechster Schritt (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	1,07 (0,69–1,66)	1,21 (0,764–1,915)	1,255 (0,74–2,118)	
FAS (normal vs.hoch)	0,893 (0,57–1,37)	0,966 (0,62–1,502)	1,009 (0,625–1,628)	
Geschlecht (Mädchen vs. Jungen)	1,062 (0,77–1,46)	1,064 (0,77–1,46)	1,034 (0,72–1,48)	
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	0,836 (0,552–1,267)	0,833 (0,548–1,266)	0,926 (0,55–1,56)	
gesprochene Sprache in der Familie (nicht deutsch vs. deutsch)	0,896 (0,64–1,25)	0,948 (0,67–1,34)	1,032 (0,68–1,558)	
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	2,293 (1,25–4,18)	2,535 (1,36–4,71)	2,321 (1,10–4,88)	2,65 (1,318–5,364)
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,792 (0,535–1,173)	0,794 (0,53–1,18)	0,759 (0,497–1,16)	0,809 (0,538–1,217)
Geschwister (kontinuierlich 0–7)	1,085 (0,91–1,22)	1,103 (0,97–1,24)	1,03 (0,885–1,199)	
soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	0,586 (0,365–0,94)		0,474 (0,271–0,828)	0,509 (0,275–0,829)
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. hoch)	0,605 (0,40–0,91)		0,541 (0,34–0,85)	0,561 (0,358–0,881)

Eine gute leistungsfähige Modellgüte besteht in keinem der Modelle der Stufen 1 bis 3. Der Varianzanteil bleibt in Stufe 1 unter 1,8 % und in Stufe 2 unter 3,5 %, wobei der Prädiktor „Arbeitstätigkeit der Eltern“ jeweils den höchsten Anteil der Varianzaufklärung erreicht. Im Gesamtmodell der Stufe 3 wird neben einem nicht signifikanten Wert der allgemeinen Modellgüte eine Varianzaufklärung von 3,5 % erreicht.

Das leistungsfähigste Modell wird im sechsten Schritt der Stufe 4 erreicht. Dieses Modell enthält die Prädiktoren „Arbeitstätigkeit der Eltern“ und „soziale Stadtteillage der Schule“. Die allgemeine Modellgüte wird hier signifikant (Omnibus-Wert p = 0,012), und der Hosmer-Lemeshow-Test bleibt über einem Wert von p > 0,05. 69,1 % der Fälle konnten in dem Modell richtig klassifiziert werden. Der erklärte Varianzanteil (Nagelkerke R Square) bleibt bei 3,1 % (siehe Tabelle 137). Die Arbeitstätigkeit der Eltern (OR: 2,65) und die soziale Stadtteillage (OR: 0,5) verändern sich nicht über die einzelnen Schritte hinweg. Die Signifikanzen bleiben konstant bestehen. Dies deutet darauf hin, dass beide Indikatoren unabhängig voneinander ohne großen Effekt durch andere Indikatoren als bedingtes Risiko angesehen werden können. Die Prüfung der Interaktionen zwischen den Prädiktoren des relevanten Modells in Stufe 4 ergab keine Hinweise auf Effektmodifikationen. Damit wäre die Arbeitslosigkeit der Eltern ein möglicher Prädiktor für eine erhöhte Chance, Opfer zu sein, und eine hohe soziale Stadtteillage der Schule könnte eine, wenn

auch nicht die maßgebenden Gefährdung darstellen, eingeschränkt durch die geringe Varianzaufklärung (siehe Tabelle 138).

In der Mädchengruppe treten diese Erkenntnisse nicht auf. Hier ist in keinem Modell der einzelnen Stufen ein mögliches wahrscheinliches Risiko nachzuvollziehen. In der Jungengruppe lassen sich die Effekte der allgemeinen Gruppenberechnung jedoch wiederfinden. Die Berechnungen des Modells in Stufe 3 und 4 weisen bei gleichbleibenden Signifikanzen darauf hin, dass Jungen eine 3,4-fach erhöhte Chance haben, Opfer zu sein, wenn die Eltern nicht arbeiten (OR: 3,490 CI: 1,189-10,248). Jungen in Schulen mit normaler sozialer Stadtteillage haben eine verringerte Chance im Vergleich zu Jungen in hoher sozialer Stadtteillage (OR: 0,381 CI: 0,198–0,733), Opfer zu sein. Alle weiteren bekannten protektiven Einflüsse von Stadtteillagen aus den allgemeinen Berechnungen sind nicht weiter im Modell enthalten. Das leistungsfähigste Modell der Jungengruppe wird in Stufe 4 bei Modellschritt sechs erreicht. Eine positive allgemeine Modellgüte ist vorhanden, die erklärte Varianz liegt bei 5,0 % und der Hosmer-Lemeshow-Test erreicht den Wert p = 0,334, die Klassifikationstabelle 71,2 %.

Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)

Unter den Opfern der allgemeinen Angabe sind die Jungen, deren Eltern nicht arbeiten, und Jungen, die Schulen in hoher sozialer Stadtteillage besuchen, von erhöhten wahrscheinlichen Risiken betroffen. Ob dies auch bei der erweiterten Berechnungsgrundlage von Bullying-Erfahrung so bleibt, zeigt die nachfolgende Analyse.

In Stufe 1 zeigt sich eine 30 % erhöhte signifikante Chance für nicht deutsch-/zweisprachige Kinder, Opfer zu sein. Auch Kinder, bei denen ein Elternteil arbeitet, haben eine 35 % erhöhte Chance im Vergleich zu Kindern, deren Eltern beide arbeiten, als Opfer bezeichnet zu werden, und pro Geschwisterkind steigt das bedingte Risiko um 16 % an (siehe Tabelle 48).

Tabelle 48: Odds-Ratio-Berechnung für Opfer (mindestens eine Gewaltform) und die Indikatoren der sozialen Lage

Indikator (Risiko versus Referenz)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell: siebter Schritt (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	1,172 (0,82–1,66	1,12 (0,78–1,61	1,01 (0,671–1,52	
FAS (normal vs.hoch)	0,971 (0,69 – 1,36)	0,95 (0,67–1,34)	0,946 (0,651–1,37)	
Geschlecht (Mädchen vs. Jungen	1,044 (0,813–1,339)	1,04 (0,81–1,36)	0,97 (0,73–1,29)	
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	1,014 (0,73–1,42)	1,025 (0,73–1,43)	0,92 (0,61–1,395)	
gesprochene Sprache in der Familie (nicht deutsch vs. deutsch)	1,294 (1,001–1,673)	1,264 (0,97–1,65)	1,271 (0,923–1,75)	1,340 (1,002–1,792)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	1,285 (0,73–2,26)	1,258 (0,71–2,237)	0,846 (0,417–1,715)	
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	1,35 (1,01–1,80)	1,336 (0,99–1,78)	1,304 (0,95–1,788)	
Geschwister (kontinuierlich 7–0)	1,168 (1,059–1,288)	1,162	1,065	

Indikator (Risiko versus Referenz)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell: siebter Schritt (CI)*
		(1,052–1,284)	(0,94–1,20)	
soziale Stadtteillage (hoch vs. niedrig	1,246 (0,864–1,797)	keine Signifikanzen	0,964 (0,613–1,516)	
soziale Stadtteillage (hoch vs. normal)	1,054 (0,749–1,482)	keine Signifikanzen	1,028 (0,699–1,511)	

In keinem dieser sieben Modelle der Stufe 1 ist die Modellgüte ausreichend, kein Modell ist leistungsfähig, der Varianzanteil liegt unter 1 % und die Modellanpassung ist äußerst gering. Von daher sind die berechneten rohen wahrscheinlichen Risiken nicht sehr aussagekräftig.

Werden die in Stufe 1 bestehenden Beziehungen in die Modelle der Stufe 2 (adjustiert für soziale Stadtteillage der Schule und Schulgröße) überführt, bleibt allein ein wahrscheinlich signifikantes Risiko bei einer ansteigenden Geschwisterzahl bestehen. Die Modellgüte ist in diesem Fall annehmbar, jedoch bleibt ein geringer Varianzanteil (Nagelkerke-R-Square: ca. 1,5 %) existent. In Stufe 3, das als Modell alle Indikatoren beinhaltet, wird kein Merkmal signifikant auffällig. Die allgemeine Modellgüte ist nicht signifikant (Omnibus-Test p = 0,565), der Varianzanteil sehr gering (Nagelkerke-R-Square: ca. 1,5 %) und die Modellanpassung könnte vorliegen (Hosmer und Lemeshow p > 0,05). Bei schrittweiser Durchführung in Stufe 4 ergibt sich für das Gesamtmodell im letzten Schritt eine erhöhte Chance von 30 % für nicht deutsch-/zweisprachige Kinder. Dies wird erst nach Ausschluss aller anderen Prädiktoren signifikant, der Wert an sich ist über die Schritte hin gleichbleibend. Die Varianzaufklärung bleibt jedoch sehr gering. Eine Multikollinearität zwischen den Prädiktoren besteht nachgewiesenermaßen nicht. Die Toleranzwerte bewegen sich für jeden Prädiktor zwischen 0,83 und 0,98. Der VIF(xi)-Wert liegt zwischen 1,015 und 1,228. Die Eigenwerte und die entsprechenden Variationsmöglichkeiten sind unauffällig. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass die Voraussetzung der Unabhängigkeit der Prädiktoren untereinander vorhanden ist (siehe Tabelle 137).

Werden die Berechnungen für Jungen und Mädchen getrennt durchgeführt, liegt keine erhöhte Risikochance für Jungen vor. Bei Mädchen gibt es einen beständigen Hinweis auf eine Chance Opfer zu sein, wenn die Mädchen zu Hause nicht deutsch- oder zweisprachig aufwachsen. Die Größe des Risikos bleibt in allen Stufen konstant bei OR: 1,6 (CI: 1,060-2,455) mit einem Signifikanzwert p < 0,05. Es gibt keinerlei Hinweise auf Effektmodifikatoren oder Confounder-Größen. Die Leistungsfähigkeit des Modells der 4. Stufe bei den Mädchen erreicht eine Varianzaufklärung von 1,7 %, die Modellgütemaße sind akzeptabel. Die Sprache als bedingte Wahrscheinlichkeit von einer größeren Möglichkeit, Opfer zu sein, ist demnach vorsichtig zu interpretieren.

Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der sozialen Lage und TäterInnen

Deskriptive Zusammenhänge zwischen Bullying-Ausübung und Indikatoren der sozialen Lage

TäterInnen mindestens einmal in der Woche

Ausschließlich als TäterInnen von Bullying lassen sich 7,9 % der Kinder klassifizieren. Aufgrund dieser geringen Fallzahl sollten die nachfolgenden Berechnungen und Erkenntnisse mit Vorsicht interpretiert werden, da es zu Verzerrungen kommen kann. Alle Erkenntnisse sind somit lediglich Hinweise.

Die Anzahl der TäterInnen schwankt in den einzelnen Merkmalsausprägungen der Indikatoren der sozialen Lage zwischen 6 und 19 %. Es ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Merkmalsgruppen bei der gesprochenen Sprache und bei der Arbeitstätigkeit der Eltern. Nicht deutsch- oder zweisprachige Kinder sind öfter ausschließlich TäterInnen als deutschsprachige Kinder (11,6 % zu 7,4 %, Chi-Quadrat $p < 0,05$). Je weniger Elternteile arbeiten, desto höher ist der Prozentsatz der Kinder, die als TäterInnen an Bullying beteiligt sind (7,2 % bis 19,6 %, Chi-Quadrat $p < 0,05$). Nicht signifikant, aber erhöht ist die Anzahl der TäterInnen je nach familiärem Wohlstand. Kinder in Ein- oder Zwei-Eltern-Familien weichen nicht von der allgemeinen Anzahl der TäterInnen ab. Je mehr Geschwister vorhanden sind, desto größer wird der Prozentsatz der ausschließlichen TäterInnen, wenngleich er auch nicht mit einer Signifikanz zu belegen ist.

In der Gruppe der Jungen sind besonders nicht deutsch-/zweisprachige Jungen (14,1 %) im Vergleich zu deutschsprachigen Jungen (8 %) als Täter zu identifizieren. Ebenso ist der Anteil in der Gruppe der Jungen, deren Eltern nicht arbeiten, sehr groß (29,2 %) im Vergleich zu den Jungen, deren Eltern arbeiten (9,4 % bzw. 8,5 %, $p < 0,05$).

Beim familiären Wohlstand sind in der Gruppe mit niedrigem familiärem Wohlstand mehr Mädchen als Jungen betroffen. In allen anderen Merkmalsausprägungen dieses Indikators betrifft das untersuchte Merkmal mehr Jungen als Mädchen (siehe Tabelle 49).

Tabelle 49: Verteilungen der TäterInnen (mindestens einmal in der Woche) unter Berücksichtigung der sozialen Lage

ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)		*TäterIn Gesamtgruppe*	*n*	*Jungen Täter*	*n*	*Mädchen Täterin*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	9,50 %	346	8,30 %	157	10,40 %	183
	normaler materieller Wohlstand	9,20 %	414	11,70 %	196	6,50 %	216
	hoher materieller Wohlstand	6,60 %	211	8,20 %	110	5,10 %	99
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	4,70 %	648	8,00 %	321	6,6 %	320
	nicht deutsch- oder zweisprachig	4,20 %	371	14,10 %	166	9,3 %	204
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	7,70 %	168	9,20 %	98	5,90 %	68
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	8,80 %	825	10,10 %	375	7,70 %	443
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	19,60 %	51	29,20 %	24	11,50 %	26
	ein Elternteil arbeitet	11,10 %	271	9,40 %	117	12,10 %	149
	beide Elternteile arbeiten	7,20 %	582	8,50 %	283	5,70 %	296
Geschwister anzahl	keine Geschwister	7,00 %	143	12,30 %	65	2,60 %	78
	ein Geschwisterkind	7,60 %	472	8,20 %	233	7,10 %	238
	zwei Geschwister	10,30 %	242	11,00 %	109	10,00 %	130
	drei Geschwister	12,20 %	82	12,20 %	41	12,50 %	40
	vier und mehr Geschwister	12,50 %	80	13,50 %	37	7,90 %	38

Es lassen sich keine Zusammenhänge für die soziale Stadtteillage der Schule und den TäterInnenstatus nachweisen und ebenso wenig für die Schulgröße. Hier ist anzumerken, dass die einzelnen Fallzahlen zu gering sind für annähernde Aussagen.

Nach der Stratifizierung der Stichprobe in die verschiedenen sozialen Stadtteillagen der Schulen sind in der niedrigen soziale Stadtteillage mehr Jungen als Mädchen als TäterInnen vorhanden (Chi-Quadrat: 4,28 df 1, p = 0,039, C: 0,117). Kinder, deren Eltern nicht arbeiten, sind stärker betroffen (27,1 %) als Kinder, deren Eltern arbeiten (Chi-Quadrat: 9,12 df: 2 p = 0,01 C: 0,187). In der hohen sozialen Stadtteillage sind mehr nicht deutsch-/zweisprachige Kinder (15,4 % zu 3,9 %) als deutschsprachige Kinder (Chi-Quadrat: 6,89 df: 1 p =0,009 C: 0,187) betroffen.

Ausschließlich TäterInnen einmal im Monat

Die Erweiterung des Konstruktes „ausschließlich TäterIn“ auf einen Handlungszeitraum von mindestens einen Monat bewirkt, dass ein Drittel der Kinder angibt, mindestens einmal im Monat jemanden schlecht zu behandeln, ohne selbst schlecht behandelt zu werden. In der Gruppe der Jungen betrifft dies 39 % und in der Gruppe der Mädchen 27 %.

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Prozentangaben innerhalb der Indikatoren fallen besonders die Merkmale Sprache, familiärer Wohlstand und Arbeitstätigkeit der Eltern ins Auge. 10 % mehr nicht deutschsprachige Kinder als deutschsprachige Kinder gaben an, jemanden

mindestens einmal im Monat schlecht zu behandeln (Chi-Quadrat: $p < 0,05$). Kinder mit niedrigem familiären Wohlstand betrifft dies ebenfalls häufiger (42 %) als andere Kinder (Chi-Quadrat: $p < 0,05$). Kinder, deren Eltern nicht arbeiten haben, damit ein verstärktes Problem (53 %) gegenüber Kindern, deren Eltern arbeiten (Chi-Quadrat: $p < 0,05$). Diese Unterschiede werden auch signifikant bestätigt.

Insgesamt gibt es zwischen den Gruppen der Jungen und Mädchen prozentuale Unterschiede (siehe Tabelle 138). Innerhalb der Gruppe der Jungen ergibt sich in der Sprache der große Unterschied von 20 %, bei den Mädchen verändern sich die prozentualen Werte zwischen den deutschsprachigen und nicht deutsch-/zweisprachigen Mädchen nicht so sehr. In Bezug auf alle weiteren Indikatoren gibt es bei den Jungen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Merkmalsausprägungen. Der prozentuale Anteil der Täter beträgt zwischen 35 % und 58 %. In der Gruppe der Mädchen zeigen sich nur eindeutige Unterschiede bei der Berücksichtigung der Arbeitstätigkeit der Eltern. Je weniger Elternteile arbeiten, desto höher ist der Anteil der Täterinnen in der Gruppe der Mädchen. Ansonsten bewegt sich der Anteil zwischen 21 und 35 %.

Werden diese Berechnungen unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage vorgenommen, gibt es in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage den Hinweis darauf, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Wohlstand vermehrt als TäterInnen infrage kommen (58 %), gefolgt von Kindern aus Familien mit normalen und hohem Wohlstand (Chi-Quadrat: 11,63 df: 2 $p = 0,003$ C: 0,244). Ebenso sind hier Kinder aus nicht deutsch-/zweisprachigen Familien stärker betroffen, als Kinder aus deutschsprachigen Familien (Chi-Quadrat: 4,463 df: 1 $p = 0,035$ C: 0,151). In Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage betrifft dies 42 % deutschsprachige Kinder und die Hälfte aller nicht deutsch- oder zweisprachigen Kinder (Chi-Quadrat: 4,42 df: 1 $p = 0,036$ C: 0,111).

Berechnung der Risikofaktoren der sozialen Lage, die zur ausschließlichen TäterInnenschaft führen

Mindestens einmal in der Woche

Wie bereits bei den bi- und multivariaten Analysen des Opferstatus wird auch hier anhand von vier Stufen versucht, den Einfluss der sozialen Lage zur Hinwendung zur TäterIn zu ermitteln.

Kinder, die zu Hause nicht deutsch oder zwei Sprachen sprechen, sind in der Stufe 1 1,64-fach gefährdeter zum/zur TäterIn zu werden als deutschsprachige Kinder. Ebenso betrifft dies Kinder, deren Eltern nicht arbeiten, im Vergleich zu Kindern, deren Eltern beide arbeiten. Hier liegt ein dreifach erhöhtes bedingtes Risiko vor. Kinder, die auf Schulen in niedrigen sozialen Stadtteilen gehen, haben ebenfalls ein doppeltes Risiko gegenüber Kindern in Schulen in guter sozialer Stadtteillage. Nach Adjustierung der sozialen Stadtteillage und der Schulgröße in Stufe 2 bleibt nur die Arbeitslosigkeit der Eltern als Chance bestehen, verringert sich jedoch auf OR: 2,713. Im Modell der Stufe 3 wird die nicht deutsche Sprache erneut zum Risikofaktor. Dies bleibt mit einer

2-fach erhöhten Chance im schrittweisen Modell der Stufe 4 bestehen (siehe Tabelle 50). Die Modellgütewerte der Modelle der Stufe 1 sind sehr unzuverlässig. Der Hosmer-Lemeshow-Test wird teilweise nicht berechnet. Das Klassifikationsmodell weist auf den ersten Blick eine gute Vorhersage aus, bei der differenzierten Betrachtung zeigt sich jedoch, dass überwiegend nur die Nicht-TäterInnen richtig klassifiziert und die TäterInnen oftmals in der Vorhersage falsch bewertet werden. Die erklärte Varianz bleibt unter 2,3 %. Für die Modelle der zweiten Stufe können ähnliche Annahmen getroffen werden. Im Modell der dritten Stufe ist die allgemeine Modellgüte nicht signifikant, der Nagelkerke-R-Square-Wert erreicht 4,9 %.

Tabelle 50: Odds Ratio für TäterInnen (einmal in der Woche) und Indikatoren der sozialen Lage

Indikator (Risiko versus Referenz)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell achter Schritt (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	1,484 (0,774–2,842)	1,251 (0,639–2,45)	0,973 (0,469–2,019)	
FAS (normal vs.hoch)	1,422 (0,75–2,68)	1,3 (0,682–2,476)	1,04 (0,527–1,171)	
Geschlecht (Mädchen vs. Jungen	0,746 (0,482–1,154)	0,745 (0,481–1,156)	0,715 (0,436–1,71)	
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	1,157 (0,626–2,14)	1,165 (0,628–2,159)	1,327 (0,606–2,904)	
gesprochene Sprache in der Familie (nicht deutsch vs. deutsch)	1,641 (1,065–2,531)	1,472 (0,942–2,302)	1,737 (1,022–2,953)	2,033 (1,249–3,307)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	3,136 (1,468–6,7)	2,753 (1,268–5,974)	1,775 (0,648–4,863)	
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	1,6 (0,97–2,619)	1,551 (0,945–2,544)	1,343 (0,786–2,294)	
Geschwister (kontinuierlich 0–7)	1,187 (1,02–1,383)	1,15 (0,985–1,344)	1,08 (0,889–1,311)	
soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	2,026 (1,029–3,989)		1,523 (0,684–3,389)	
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. hoch)	1,307 (0,673–2,539)		1,129 (0,544–2,341)	

Die genaue Analyse des schrittweisen Modells in Stufe 4 zeigt, dass nur die Sprache als Indikator vorliegt (siehe Tabelle 137).

Im Gesamtmodell der Stufe 3 ist in der Jungengruppe die Modellgüte gut (Omnibus-Test: p = 0,029, Nagelkerke-R-Square: 10,7 %, Hosmer-Lemeshow p = 0,738). Das Klassifikationsmodell weist 76 % insgesamt richtig klassifizierte Zuordnungen aus, wobei die Kontrollen zu 80 % und die TäterInnen zu 50 % richtig klassifiziert sind. Nicht deutsch-/zweisprachige Jungen haben demnach eine 2,707-fach (1,250–5,866) erhöhte Chance, Täter zu sein, als deutschsprachige Jungen. Jungen, deren Eltern nicht erwerbstätig sind, betrifft dies mit einem Odds Ratio von 5,410 (CI: 1,451–20,170) im Gegensatz zu Jungen, deren Eltern beide arbeiten. Diese Werte bleiben auch in Stufe 4 im schrittweisen Modell konstant. Die nicht deutsch-/zweisprachigen Jungen haben eine erhöhte Chance von OR: 2,62 (1,304–5,189) und Jungen, deren Eltern nicht arbeitstätig sind, eine 4,2-fach (1,329–13,823) erhöhte Wahrscheinlichkeit, als Täter mindestens einmal in der Woche zu agieren. Die Varianzaufklärung erreicht 7,2 %. Bei den

Mädchen gibt es in keinem Modell Hinweise darauf, dass die soziale Lage die Chance, Täterin zu sein, erhöht.

Multikollinearität zwischen den Prädiktoren kann ausgeschlossen werden. Alle VIF(x_i)-Werte liegen unter zehn. Die Testergebnisse der Multikollinearitätsdiagnostik entsprechen annähernd den Ergebnissen bei den ausschließlichen Opfern.

Ausschließlich TäterInnen, mindestens einmal im Monat

In einigen Studien wird ein Kind ausschließlich als TäterIn klassifiziert, wenn Bullying mindestens einmal im Monat vorliegt. Aus diesem Grund werden die Analysen bezüglich der Anzahl der Kinder, die jemanden mindestens einmal im Monat schlecht behandelt haben, aus dem vorherigen Kapitel wiederholt.

Wie bereits aus der prozentualen Berechnung ersichtlich, sind Mädchen geschützter davor zur Täterin zu werden, als Jungen. Dieser Effekt bleibt über alle Stufen der Modellberechnungen unverändert bestehen.

In Stufe 1 der Modellanalyse wird erneut der Zusammenhang mit der in der Familie gesprochenen Sprache deutlich. Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder haben eine um 50 % erhöhte Chance zum TäterInnenkreis zu gehören. Auch der Einfluss des familiären Wohlstandes zeigt sich hier erstmals als Prädiktor. Die Arbeitstätigkeit der Eltern wird auch in Stufe 1 als wahrscheinlicher Risikofaktor signifikant. In Stufe 2 bleibt die Wirkung der Sprache bestehen. Der Effekt des niedrigen familiären Wohlstandes sowie der Arbeitslosigkeit löst sich auf.

In Stufe 3 bestätigt sich die gesprochene Sprache weiterhin als Risikofaktor mit einem OR: 1,5. Bei der schrittweisen Rückwärtsanalyse des Gesamtmodells in Stufe 4 verändert sich kein Signifikanzwert bedeutend. Damit können Störvariablen oder Effektmodifikatoren ausgeschlossen werden (siehe Tabelle 51).

Tabelle 51: Odds Ratio für TäterIn (mindestens einmal im Monat) und Indikatoren der sozialen Lage

Indikator (Risiko versus Referenz)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*schrittweises Modell fünfter Schritt (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	1,443 (1,013–2,056)	1,324 (0,914–1,916)	1,432 (0,935–2,195)	
FAS (normal vs.hoch)	1,03 (0,733–1,468)	0,989 (0,694–1,409)	1,029 (0,695–1,525)	
Geschlecht (Mädchen vs. Jungen	0,57 (0,442–0,737)	0,564 (0,435–0,731)	0,544 (0,504–0,731)	0,555 (0,413–0,733)
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	0,831 (0,592–1,164)	0,803 (0,57–1,131)	0,971 (0,630–1,497)	
gesprochene Sprache in der Familie (nicht deutsch vs. deutsch)	1,525 (1,174–1,98)	1,379 (1,052–1,808)	1,527 (1,099–2,123)	1,614 (1,182–2,205)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	2,125 (1,2–3,761)	1,749 (0,974–3,141)	1,238 (0,611–2,509)	
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide	1,048 (0,77–1,415)	1,011 (0,74–1,369)	0,973 (0,698–1,356)	

Indikator (Risiko versus Referenz)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*schrittweises Modell fünfter Schritt (CI)*
Elternteile)				
Geschwister (kontinuierlich 0–7)	1,056 (0,956–1,167)	1,018 (0,919–1,128)	0,942 (0,829–1,070)	
soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	1,665 (1,15–2,412)		1,351 (0,852–2,143)	1,44 (0,923–2,268)
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. niedrig)	0,563 (0,423–0,75)		0,599 (0,42–0,854)	0,851 (0,574–1,261)
Schulgröße				1,047 (0,093–1,105)

Die Ergebnisse werden durch die Modellgütemaße der Modelle in Stufe 1 bestätigt. Eine akzeptable allgemeine Modellgüte (Omnibus-Test) besteht bei den Prädiktoren familiärer Wohlstand, gesprochene Sprache in der Familie, Geschlecht, Arbeitstätigkeit der Eltern und soziale Stadtteillage. Die aufgeklärte Varianz bleibt dabei gering (unter 2,6 %). Für den Hosmer-Lemeshow-Test sind die Fallzahlen der TäterInnen teilweise zu klein. Das Klassifikationsmodell erreicht insgesamt 60 % richtig zugeordnete Fälle und Kontrollen (siehe Tabelle 140).

In Stufe 2 wird die allgemeine Modellgüte in jeder Berechnung signifikant. Die Varianzerklärung bleibt weiterhin überwiegend unter 2,6 %, außer bei der gesprochenen Sprache und dem Geschlecht mit dem zu adjustierenden Merkmal soziale Stadtteillage. Die Modellgüte des Gesamtmodells ist akzeptabel. Alle Maße erreichen verwendbare Werte und der Nagelkercke-R-Square steigt auf 6,8 % an. Der Prädiktor „gesprochene Sprache“ kann somit als unabhängiger wahrscheinlicher Risikofaktor in Betrachtung gezogen werden. Das schrittweise Modell bleibt ebenfalls mit guten Modellkriterien und einer Varianzaufklärung von 5,9 % bei dem Ergebnis, das Jungen und nicht deutsch-/zweisprachige Kinder gefährdeter sind, TäterInnen zu sein. Gleich zu Beginn der Auswertung wurde deutlich, dass es eklatante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt. Daher ist eine multivariate Analyse für die Gruppe der Jungen und die Gruppe der Mädchen notwendig.

In der Jungengruppe kommt für das Gesamtmodell mit allen Indikatoren der sozialen Lage eine gute Modellgüte zustande (Omnibus-Tests: p = 0,004). Auch steigt der erklärte Varianzanteil auf 8,7 % an. Der Hosmer-Lemeshow-Test bleibt nicht signifikant, und das Klassifikationsmodell weist zu 61 % die richtige Vorhersage aus, wobei die korrekte Zuordnung zwischen vorhergesagten und beobachteten TäterInnen in beiden Gruppen über 50 % liegt. Nicht deutsch-/zweisprachige Jungen haben das doppelte wahrscheinliche Risiko, Täter zu sein zu deutschsprachigen Jungen (OR: 2,188 CI: 1,338–3,578). Im schrittweisen Modell bleiben alle Prädiktoren bei den Jungen von Anfang an konstant, und es gibt keinerlei Hinweise auf Störfaktoren oder Effektverstärker.

In der Mädchengruppe liegt kein gutes Gesamtmodell vor. Alle Wertemaße liegen in nicht akzeptablen Bereichen. Damit ist das berechnete doppelte wahrscheinliche Risiko von Mädchen mit niedrigem familiären Wohlstand zu den Mädchen mit normalem familiären Wohlstand vorsichtig zu analysieren. Im schrittweisen Modell wird im siebten Schritt ein leistungsfähiges Modell erreicht.

Der niedrige familiäre Wohlstand bleibt ein doppeltes Risiko für Mädchen, allerdings beträgt die Varianzerklärung nur 2 %. Multikollinearität und hohe Korrelationen zwischen den einzelnen Items liegen, wie bereits bei den ausschließlich Täterinnen (mindestens einmal in der Woche) beschrieben, nicht vor.

Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der sozialen Lage und den Opfer/TäterInnen

Deskriptive Beschreibung der Zusammenhänge

Neben den ausschließlichen Opfern und TäterInnen in einer Bullying-Situation gibt es Kinder, die über einen Zeitraum hinweg beide Rollen einnehmen oder zuvor eingenommen haben, die Opfer/TäterInnen. Dazu gehören Kinder, die mindestens einmal in der Woche eine Gewaltform erlebten und die mindestens einmal in der Woche jemand anderen schlecht behandelten. Dies betrifft in der Hamburger Stichprobe 9,2 % (n: 106) der Kinder, in der Gruppe der Jungen 10 % und in der Gruppe der Mädchen 8 %.

Innerhalb der Merkmale der sozialen Lage gibt es keine Hinweise auf bedeutsame prozentuale signifikante Abweichungen zum allgemeinen Anteil der Opfer/TäterInnen. Der Anteil der Opfer/TäterInnen pro Merkmalsausprägung beträgt zwischen 8 und 13 %.

In der Gruppe der Jungen gibt es ebenfalls keine wesentlichen Unterschiede. Hier liegen die prozentualen Werte zwischen 7 und 14,5 %. Höhere prozentuale Angaben sind nur im Zusammenhang mit der Geschwisterzahl zu finden. Dies ist jedoch nicht signifikant. In der Gruppe der Mädchen liegen die Werte zwischen 3 und 12 %. Ein signifikanter Unterschied ergibt sich zwischen den Merkmalsausprägungen der Arbeitstätigkeit der Eltern. Mädchen, bei denen ein Elternteil arbeitet, sind zu 12,9 % Opfer/Täterinnen, während es 7,4 % bei Erwerbslosigkeit der Eltern betrifft und 5,3 %, wenn beide Elternteile arbeiten (Chi-Quadrat $p< 0,05$) (siehe Tabelle 141). Die weitere deskriptive Betrachtung der Angaben stratifiziert nach der sozialen Stadtteillage der Schule ergibt keine Hinweise auf Unterschiede in den Merkmalen der sozialen Lage. Allerdings, wie bereits in Kapitel 4.5.1 erwähnt, gibt es signifikante Unterschiede in Bezug auf die Anzahl der Opfer/TäterInnen in den verschiedenen sozialen Stadtteillagen. In der niedrigen sozialen Stadtteillage liegt der Anteil bei 13,1 %, in der mittleren sozialen Stadtteillage bei 8,8 % und in der hohen sozialen Stadtteillage bei 5,9 %.

Wahrscheinliche Risikofaktoren der sozialen Lage für die Opfer/TäterInnen

Die absolute Häufigkeit der Opfer/Täterinnen in der Stichprobe beträgt 106 Kinder. Da dies eine relativ geringe Anzahl für sichere weitere multivariate Analysen darstellt, sind die hier vorgestellten Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren.

Die rohen Odds Ratio der Indikatoren der sozialen Lage haben überwiegend bei allen Modellen in Stufe 1 keinen Einfluss darauf, ob jemand zur Opfer/TäterIn wird, mit der Ausnahme, dass Kinder,

bei denen ein Elternteil arbeitet, eine 50 % Chance besitzen könnten, zum Kreis der Opfer/TäterInnen zu gehören als Kinder, bei denen beide Elternteile arbeiten. Das strukturelle Merkmal „soziale Stadtteillage der Schule“ verweist darauf, dass Kinder aus Schulen in niedrigen sozialen Stadtteillagen eine 2,4-fach höhere Chance haben, als Kinder in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage, und dass Kinder in Schulen mit normaler sozialer Stadtteillage geschützter davor sind als Kinder aus Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage (siehe Tabelle 52). Eine akzeptable Modellgüte besteht nur für das Item soziale Stadtteillage mit geringer Varianzaufklärung. Bei den Indikatoren der sozialen Lage werden keine Voraussetzungen für ein akzeptables Modell erfüllt.

Tabelle 52: Odds Ratio für Opfer/TäterIn und die Indikatoren der sozialen Lage

Indikator (Risiko versus Referenz)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell: siebter Schritt (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	1,027 (0,589–1,791)	0,821 (0,461–1,462)	0,661 (0,346–1,264)	
FAS (normal vs.hoch)	0,989 (0,576–1,699)	0,877 (0,506–1,529	0,797 (0,444–1,429)	
Geschlecht (Mädchen vs. Jungen	0,712 (0,47–1,072)	0,711 (0,47–1,07)	0,677 (0,429–1,069)	
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	0,93 (0,55–1,572)	0,941 (0,5–1,596)	0,731 (0,398–1,344)	
gesprochene Sprache in der Familie (nicht deutsch vs. deutsch)	1,25 (0,83–1,88)	1,093 (0,717– 1,664)	1,345 (0,817–2,216)	
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	1,327 (0,543–3,244)	1,144 (0,46–2,84)	0,948 (0,304–2,958)	
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	1,592 (1,017–2,493)	1,528 (0,97–2,4)	1,569 (0,962–2,558)	
Geschwister (kontinuierlich 0–7)	1,136 (0,982–1,315)	1,098 (0,94–1,27)	1,1016 (0,846–1,22)	
soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	2,391 (1,233–4,636)		2,045 (0,968–4,321)	2,196 (1,107–4,357)
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. hoch)	1,533 (0,798–2,946)		1,280 (0,642–2,556)	1,299 (0,661–2,552)
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. niedrig)	0,641 (0,417–0,985)		0,626 (0,374–1,048)	

In den Modellen der Stufe 2 wird für die Gesamtgruppe kein wahrscheinliches Risiko sichtbar. Die Modellgütemaße verbessern sich, aber die Varianzaufklärung bleibt weiterhin gering. Das Gesamtmodell mit allen Prädiktoren in Stufe 3 kann keine signifikanten Odds Ratio berechnen. Die Modellgütemaße bestätigen dieses wenig aufschlussreiche Modell. In der schrittweisen Rückwärtsanalyse der Stufe 4 erreicht das letztlich leistungsfähigste Modell akzeptable Modellgütemaße und bestätigt die niedrige soziale Stadtteillage der Schule als Auslöser für erhöhte bedingte Wahrscheinlichkeiten des Opfer/TäterInnen-Daseins.

Die Analyse wurde für die Gruppe der Jungen und die Gruppe der Mädchen getrennt ausgeführt. In der Jungengruppe ist der hohe familiäre Wohlstand im Vergleich zum niedrigen familiären Wohlstand ein Risikofaktor zur Gruppe der Opfer/Täter zu gehören (OR: 3,24 CI: 1,305–8,046).

Auch betrifft dies mehr Jungen in der niedrigen sozialen Stadtteillage als Jungen aus guter sozialer Stadtteillage (OR: 3,861 CI: 1,278–11,659). Die Signifikanz dieser Prädiktoren ändert sich nicht im Verlauf des Modells. Es liegt somit keine Störvariable vor. Arbeitet ein Elternteil eines Mädchens, hat dies eine 2,3-fach erhöhte Chance im Vergleich zu den Mädchen, bei denen beide Elternteile arbeiten. In der Mädchengruppe wird hier im siebten Schritt ein akzeptables Modell erreicht. In der Rückwärtsanalyse der Stufe 4 bleibt dieser Wert konstant bestehen. Er wird durch keine Störgröße beeinflusst. Klassifikationswerte der Übereinstimmung von vorhergesagten und beobachteten Werten erreichen hier, wie auch in der Jungengruppe, in jeder Ausprägung des Items „Opfer/Täterin ja/nein“ über 50 %.

Fazit der Ergebnisse des Bullying in Zusammenhang mit der sozialen Lage

Anhand der bivariaten und multivariaten Analyse konnte nachgewiesen werden, dass die Merkmale „gesprochene Sprache im Elternhaus“, die „Arbeitstätigkeit der Eltern“ und der „familiäre Wohlstand“ als wahrscheinliche Risikofaktoren für Teilkriterien infrage kommen könnten.

Ein Drittel der Kinder, bei denen die Eltern nicht erwerbstätig sind, sind Opfer nach der allgemeinen Angabe von Bullying im Gegensatz zu etwa einem Fünftel der Kinder, deren Eltern beide arbeiten. Jungen sind wesentlich stärker davon betroffen als Mädchen. Diese Tendenz wird durch die multivariate Analyse bestätigt. Kinder, deren Eltern nicht arbeiten, haben eine 2,3-fach erhöhte Chance, Opfer einer Bullying-Situation zu sein. Dieses Risiko tritt nach der Stratifikation nur noch bei den Jungen auf. Die soziale Stadtteillage ist ebenfalls ein Risikofaktor. Jungen in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage sind seltener Opfer von Bullying als Jungen, die Schulen in hoher sozialer Stadtteillage besuchen. Werden die zusammengefassten Angaben (mindestens eine Gewaltform in der Woche) Grundlage der Untersuchung, lösen sich diese Annahmen auf. Dafür wird deutlich, dass nicht deutsch-/zweisprachige Mädchen mit 43,5 % wesentlich deutlicher als Opfer in Erscheinung treten als deutschsprachige Mädchen (33 %). Innerhalb der Regressionsberechnung haben nicht deutsch-/zweisprachige Kinder in der Gesamtgruppe eine um 30 % erhöhte Wahrscheinlichkeit, Opfer zu sein. Dies betrifft signifikant nur die Mädchengruppe, die eine deutlich um 60 % erhöhte Chance haben, Opfer zu sein. Die statistische Varianzaufklärung dieses Unterschiedes zu deutschsprachigen Mädchen bleibt allerdings unter 2 %.

Das Risiko, mindestens einmal in der Woche TäterIn von Bullying zu werden, betrifft eher Jungen als Mädchen und hier die nicht deutsch- oder zweisprachig aufwachsenden Jungen. Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder haben eine 2-fach erhöhte Chance der Täterschaft. Bei nicht deutsch-/zweisprachigen Jungen erhöht sich dies auf das 2,6-Fache im Vergleich zu deutschsprachigen Jungen. Jungen, deren Eltern nicht erwerbstätig sind, haben ebenfalls eine 4,2-fach erhöhte Chance, dem Kreis der Täter anzugehören. Beide Indikatoren klären 7,8 % Varianz auf. Mädchen dagegen sind nach den statistischen Berechnungen nicht durch Indikatoren der sozialen Lage

gefährdet oder geschützt vor der Ausübung von Gewalt. Werden die Angaben bezüglich der TäterInnenschaft mindestens einmal im Monat berechnet, bleiben die vorherigen Risiken für Jungen (Sprache: Varianzaufklärung 8,7 %) und die Gesamtgruppe bestehen. Mädchen neigen eventuell eher zur TäterInnenschaft, wenn sie mit niedrigem familiären Wohlstand konfrontiert sind (Varianzaufklärung 2 %). Dieses ausgelöste Risiko könnte durch eine Erwerbslosigkeit der Eltern noch verstärkt werden. In Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage betrifft es nicht deutsch-/zweisprachige Kinder, und in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage haben Kinder mit niedrigem familiären Wohlstand und nicht deutsch-/zweisprachige Kinder einen signifikant höheren prozentualen Anteil an den vorhandenen TäterInnen.

In der Gesamtgruppe sind keine Hinweise zu finden, welche Risiken die Gefahr erhöhen Opfer/TäterIn zu sein. Hier bleibt der entscheidende Auslöser die soziale Stadtteillage der Schule. Eine niedrige soziale Stadtteillage erhöht die Möglichkeit, Opfer und TäterIn zu sein. In der Gruppe der Jungen gibt es Hinweise darauf, dass ein 3,4-fach erhöhtes Risiko durch hohen familiären Wohlstand im Vergleich zu niedrigem familiären Wohlstand bestehen könnte, und in der Gruppe der Mädchen könnte es sich verdoppeln, wenn nur ein Elternteil arbeitet.

Multikollinearität liegt in keinem der berechneten Modelle vor. Die Varianzaufklärung in den Modellen liegt teilweise unter 3 %. Daher ist der Aufklärungsanteil der sozialen Lage an der möglichen Gesamtvarianz von 100 % sehr gering.

4.5.3 Bullying und Schulklima

Die erlebte Gewalt umfasst alle Erfahrungen als Opfer und/oder TäterIn. Das Schulklima setzt sich zusammen aus drei Items zum SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und aus zwei Items der Mitbestimmung innerhalb der Klasse. Steigert eine niedrige Einschätzung des Schulklimas die Gefahr, Bullying in der Schule zu erleben? Mittels Korrelations- und logistischer Regressionsberechnungen wird dieser Fragestellung nachgegangen.

Zusammenhänge zwischen Bullying und den Indikatoren des Schulklimas

Das Schulklima, erfragt durch die Items des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses und zwei Items zur Mitbestimmung im Schulalltag konnte auf einer Skala von 1 (nie) bis 5 (immer) beantwortet werden. Die deskriptiven Berechnungen ergeben, dass Unterschiede der Einschätzung zwischen den betroffenen und nicht betroffenen Kindern in Bezug auf den Opferstatus und die Möglichkeit, einmal im Monat TäterIn zu sein (siehe Tabelle 143), vorliegen. Diejenigen, die von der negativen Erfahrung als Opfer oder TäterIn betroffen sind, finden die LehrerInnen nicht so nett und nicht so gerecht wie die anderen Kinder. Dabei handelt es sich um kleine Unterschiede von bis zu 10 % der möglichen Spannweite des maximalen Unterschiedes im Verhältnis zur restlichen Gesamtgruppe (siehe Tabelle 53). Alle statistischen Effektgrößen liegen

unter r^{MW}: -0,2. Kinder, die nach den allgemeinen Angaben zur Opfergruppe gehören, empfinden zusätzlich ihre LehrerInnen als nicht so hilfsbereit wie die anderen Kinder (siehe Tabelle 53).

In den nicht erwähnten Gruppen der erlebten Gewalt gibt es keinerlei signifikante Unterschiede bei der Einschätzung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses durch die Betroffenen im Vergleich zu den Nichtbetroffenen.

Tabelle 53: Mittelwerte des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis bei Bullying

		LehrerIn ist nett			*LehrerIn ist gerecht*			*zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	4,3	0,93	5	4,04	1,17	4	3,61	1,39	4
	Opfer	3,91	1,05	4	3,82	1,19	4	3,33	1,42	3
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	kein Opfer	4,34	0,87	5	4,12	1,13	5	3,62	1,38	4
	Opfer	4,05	1,07	4	3,81	1,21	4	3,47	1,43	4
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	kein TäterIn	4,26	0,94	5	4,03	1,17	4	3,55	1,41	4
	TäterIn	4,26	0,96	5	3,9	1,23	4	3,71	1,42	4
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	kein TäterIn	4,4	0,83	5	4,13	1,11	5	3,58	1,42	4
	Täter	4,03	1,06	4	3,82	1,26	4	3,55	1,39	4
Opfer/TäterIn	Kein Opfer/TäterIn	4,24	0,95	5	4,02	1,17	4	3,56	1,4	4
	Opfer TäterIn	4,07	1,10	4	3,74	1,39	4	3,54	1,45	4

Die Einschätzung der regelmäßigen Durchführung eines Klassenrates/der Morgenrunde als Möglichkeit, Erlebnisse, Verhaltensweisen und Probleme zu diskutieren, fällt bei Betroffenen der erlebten Gewalt ähnlich aus wie bei den Nichtbetroffenen von Bullying. Die vorliegenden Unterschiede sind jedoch signifikant, betragen aber lediglich 10 % des maximal möglichen Unterschiedes. Die statistischen Effektgrößen weisen auf geringe Einflüsse hin. Einzige Ausnahme ist die Gruppe der Opfer nach den allgemeinen Angaben. Hier gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Opfern und Nichtopfern (siehe Tabelle 54). Die Möglichkeit, dass die SchülerInnen ihre Regeln selbst mitgestalten, wird in allen Gruppen der erlebten Gewalt von den Betroffenen öfter beobachtet als von den Nichtbetroffenen (siehe Tabelle 143).

Tabelle 54: Mittelwerte der Mitbestimmungsmöglichkeiten nach Gruppen der erlebten Gewalt

		Klassenrat/Morgenrunde			*Regeln durch Klasse*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	3,02	1,51	3	3,11	1,54	3
	Opfer	2,96	1,53	3	3,06	1,58	3
ausschließlich Opfer (mindestens einer Gewaltform in der Woche)	kein Opfer	2,98	1,51	3	2,96	1,52	3
	Opfer	3,05	1,5	3	3,34	1,56	4
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	kein TäterIn	3	1,51	3	3,06	1,55	3
	TäterIn	3,04	1,49	3	3,54	1,49	4
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	kein TäterIn	2,99	1,55	3	3,02	1,58	3
	TäterIn	3,04	1,45	3	3,26	1,49	4
Opfer/TäterIn	Kein Opfer/TäterIn	2,99	1,51	3	3,06	1,54	3
	Opfer TäterIn	2,99	1,56	3	3,68	1,54	4

Die Beliebtheit der Lehrenden erreicht bei der Messung der Stärke der Zusammenhänge in den drei verschiedenen Gruppen der erlebten Gewalt Werte über r^{rho}: -0,1. Die zunehmenden Beliebtheit der Lehrenden und die zunehmende Möglichkeit, Opfer (allgemeine Angaben) zu sein, korrelieren mit einem Zusammenhang von r^{rho}: -0,158 p < 0,001. Opfer mindestens einer Gewaltform einmal in der Woche zu sein steht in Zusammenhang mit einer sinkenden Beliebtheit der Lehrenden (r^{rho}: -0,128 p < 0,001). Auch der Zusammenhang, mindestens einmal im Monat TäterIn zu sein, sinkt mit der ansteigenden Beliebtheit der Lehrenden (r^{rho}: -0,173 p < 0,001). Die Gerechtigkeit der Lehrenden ist bedeutend, wenn eine Gewaltform in der Woche erlebt wird (r^{rho}: -0,139 p < 0,001) und ist verbunden mit der Möglichkeit, einmal im Monat zum/zur TäterIn zu werden (r^{rho}: -0,12 p < 0,001). Die Beteiligung an der Aufstellung von Regeln in der Klasse korreliert mit der zunehmenden Möglichkeit, Opfer von mindestens einer Gewaltform zu sein (r^{rho}: 0,121 p < 0,001) oder zur Gruppe der Opfer/TäterInnen zu gehören (r^{rho}: 0,122 p < 0,001).

Die Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage und der Schulgröße verändert diese Zusammenhänge nur unwesentlich.

Die Einordnung der Kinder nach den allgemeinen Daten ergibt, dass betroffene Jungen als Opfer von Bullying ihre LehrerInnen als gerechter empfinden ($\bar{x}$: 3,98, ±1,23) im Vergleich zu den Mädchen ($\bar{x}$: 3,66, ±1,13). Die Wirkung des Schüler/LehrerInnen-Verhältnisses wird von den Jungen und Mädchen, die mindestens eine Gewaltform erleben, ähnlich eingeschätzt. Dagegen finden Mädchen, die einmal in der Woche zur Täterinnengruppe gehören ihre LehrerInnen gerechter ($\bar{x}$: 4,33, ±1,07) als Jungen dieser Gruppe ($\bar{x}$: 3,57, ±1,24). Bei allen weiteren Indikatoren des Schulklimas und Formen der erlebten Gewalt sind sich die Jungen und Mädchen in ihrer Einschätzung einig.

Innerhalb der Jungengruppe mögen die Jungen, welche nach den allgemeinen Angaben zu den Opfern zählen, ihre LehrerInnen nicht so gerne wie die übrigen Jungen (MW-Test: p = 0,033;

r^{MW}: -0,09). Diese Entwicklung zeigt sich auch, wenn die Gruppe der Opfer aus denjenigen zusammengesetzt ist, die eine Gewaltform in der Woche erleben (MW-Test: p = 0,043; r^{MW}: -0,09). Außerdem empfinden Jungen ihre LehrerInnen auch als weniger gerecht (MW-Test: p < 0,001; r^{MW}: -0,156). Jungen, die mindestens einmal in der Woche als Täter agieren, finden ihre LehrerInnen nicht so gerecht wie die anderen Jungen (MW-Test: p = 0,005; r^{MW}: -0,13). Dies gilt auch für die monatlichen Täter (MW-Test: p = 0,009, r^{MW}: -0,12). Darüber hinaus mögen diese Jungen ihre LehrerIn nicht so sehr wie die anderen Jungen (MW-Test: p < 0,001; r^{MW}: -0,19). Diejenigen, die Opfer und Täter zugleich sind, empfinden ihre LehrerInnen ebenfalls als nicht so gerecht wie die anderen Jungen (MW-Test: p = 0,031; r^{MW}: -0,09) und sehen deutlich mehr Regeln aufgestellt durch die SchülerInnen als die anderen Kinder (Opfer/TäterIn $\bar{x}$: 3,7 ±1,62; andere $\bar{x}$: 3,06 ±1,54; MW-Test: p = 0,003; r^{MW}: -0,13) (siehe Tabelle 144).

Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis der Mädchen, die Opfer nach den allgemeinen Angaben sind, ist weniger gut als das der anderen Mädchen (MW-Test: p < 0,05; r^{MW}: -0,14 - -0,22). Diese Feststellung bleibt konstant bestehen, wenn die Gruppe der Opfer sich aus den Mädchen zusammensetzt, die mindestens einmal in der Woche eine Gewaltform erleben (MW-Test: p < 0,05). Sehen sich die Mädchen als monatliche Täterin von Bullying, finden sie ihre LehrerIn nicht so nett (MW-Test: p = 0,003; r^{MW}: -0,13) und nicht so gerecht im Vergleich zu den anderen Kindern (MW-Test: p = 0,009; r^{MW}: -0,11). Mehr eigenständige Regelgebung durch den Klassenverband sehen die Mädchen, die wöchentlich jemand anderen schlecht behandeln (MW-Test: p = 0,018 r^{MW}: -0,11), während die Mädchen, die zur Gruppe der Opfer/TäterInnen gehören, neben den vermehrten Regeln eine weniger ausgeprägte Beliebtheit der LehrerIn im Vergleich zu den anderen Mädchen (MW-Test: p < 0,05; r^{MW}: -0,09; r^{MW}: -0,1) ausdrücken (siehe Tabelle 145).

Bedingte Wahrscheinlichkeit von Bullying-Erfahrungen und Schulklima

In den deskriptiven Ergebnisse gibt es Hinweise darauf, dass eine abnehmende Beliebtheit und damit die Akzeptanz des Lehrers/der Lehrerin, eine empfundene ungerechte Behandlung durch den/die LehrerIn und wenig zusätzliche Hilfestellung durch diese die Wahrscheinlichkeit erhöhen könnten, dass Kinder sich als Opfer von Bullying sehen.

Opfer von Bullying (allgemeine Angaben)

Nach den Modellen der Stufe 1 der binären logistischen Regression wird mit einer Verschlechterung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses die Chance größer, Opfer von Bullying zu sein. Die Risiken betragen pro Item zwischen 15 und 46 % pro Stufe der Verschlechterung des Verhältnisses. Die Mitbestimmung und eigenständige Regelung von schulischen Angelegenheiten hat keinen signifikanten Einfluss auf dieses Problem. Zu berücksichtigen ist in dieser Stufe, dass die soziale Stadtteillage der Schule die Chance, Opfer zu sein, ebenfalls erhöht, vornehmlich in Schulen der hohen sozialen Stadtteillage. Wird dieses

mögliche wahrscheinliche Risiko bei der Berechnung des Schulklimas berücksichtigt, bleiben die Modelle der Stufe 2 konstant zu den Ergebnissen der Modelle der Stufe 1. Stehen alle Indikatoren des Schulklimas im Modell der Stufe 3, fördert allein die abnehmende Beliebtheit der Lehrenden, neben der sozialen Stadtteillage, zu 36 % pro Verschlechterung die Möglichkeit, Opfer von Bullying zu sein (siehe Tabelle 55). In der Stufe 4 kann nachvollzogen werden, dass die Modellgüte vom ersten Schritt an besteht und die Odds-Ratio-Werte sich auch nach Ausschluss der einzelnen Items nicht bedeutend verändern. Störvariablen innerhalb dieses Modells können ausgeschlossen werden.

Tabelle 55: Odds Ratio für Opfer von Bullying und Indikatoren des Schulklimas

Kriterium: Opfer (allgemeine Daten)				
Indikator (geringe Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell: sechster Schritt (CI)*
LehrerIn ist nett	1,464 (1,256–1,705)	1,466 (1,257–1,71)	1,362 (1,13–1,64)	1,426 (1,208–1,684)
LehrerIn ist gerecht	1,165(1,023–1,325)	1,178 (1.033–1,343)	1,035 (0,882–1,214)	
zusätzliche Hilfe von Lehrenden erhalten wenn benötigt	1,151 (1,029–1,,286)	1,141 (1.02–1,276)	1,078 (0,948–1,225)	
Klassenrat	1,028 (0,921–1,148)	1,053 (0,94–1,179)	1,052 (0,93–1,19)	
Regeln	1,019 (0,914–1,136)	1,022 (0,916–1,14)	0,997 (0,887–1,122)	
soziale Stadtteillage (niedrig vs.hoch)	0,635 (0,407–0,990)	gleichbleibend	0,428 (0,252–0,726)	0,478 (0,292–0,782)
soziale Stadtteillage (normal vs.hoch)	0,625 (0,417–0,938)	gleichbleibend	0,566 (0,362–0,884)	0,595 (0,385–0,920)

Stehen alle Indikatoren des Schulklimas im Modell, fördert allein die abnehmende Beliebtheit des Lehrers/der Lehrerin, neben der sozialen Stadtteillage die Möglichkeit, Opfer von Bullying zu sein (siehe Tabelle 55). In der Stufe 4 kann nachvollzogen werden, dass die Modellgüte vom ersten Schritt an besteht und die Odds-Ratio-Werte sich auch nach Ausschluss der einzelnen Items sich nicht bedeutend verändern. Störvariablen innerhalb dieses Modells können ausgeschlossen werden.

Die Ergebnisse der Stufe 1 werden bei den Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis begleitet von akzeptablen Modellgütemaßen. Die erklärte Varianz bleibt allerdings in allen Items unter 2 %. In der Stufe 2 erfüllen die Daten ebenfalls die Voraussetzungen der Modellgüte bei den Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses, bei gleichbleibend niedriger Varianzaufklärung. Die Mitbestimmungskriterien sind nicht von Bedeutung, die Voraussetzungen werden nicht erfüllt. Die Stufe 3 erreicht eine allgemeine signifikante Modellgüte mit einer Varianzaufklärung von 5,3 %, die Anpassung ist gegeben. Multikollinearität kann ausgeschlossen werden.

Unter den Mädchen und Jungen gibt es prozentual ähnlich viele Kinder, die von Bullying als Opfer betroffen sind. In der Jungengruppe wird in Stufe 3 keine akzeptable Modellgüte erreicht. In Stufe 4 verändert sich das Modell im sechsten Schritt nicht mehr und erreicht eine Varianzaufklärung von 4,4 %. Da es einen Signifikanzsprung des Items „LehrerIn ist gerecht“ von Schritt fünf zu Schritt sechs gibt, können Interaktionen mit dem Item „LehrerIn ist gerecht“ nicht ausgeschlossen werden. Signifikant beeinflussen nur die Beliebtheit der Lehrenden (OR: 1,378 CI: 1,037–1,831) und die niedrige soziale Stadtteillage gegenüber der hohen sozialen Stadtteillage (OR: 0,435 CI: 0,216–0,876) in Schritt fünf die Chance, Opfer zu sein. Die hohe soziale Stadtteillage der Schule bleibt als bedingtes Risiko auch in Schritt sechs konstant erhalten. In der Mädchengruppe besteht eine akzeptable Modellgüte in Stufe 3 mit einer Varianzaufklärung von 10,7 %. Bei einer Verschlechterung der Beliebtheit der Lehrenden haben Mädchen eine um 40 % erhöhte Chance, Opfer von Bullying (CI: 1,092–1,815) zu sein. Bei abnehmender zusätzlicher Hilfestellung der Lehrenden steigt die Chance jeweils um 20 % an, Opfer zu sein (CI: 1,019–1,479). In Stufe 4 bleiben diese Werte über alle Schritte konstant bis zum fünften Schritt. Es ist davon auszugehen, dass es keine Störvariablen gibt und eine Aufklärungsvarianz von 9,8 % vorliegt.

Opfer von Bullying: mindestens eine Gewaltform in der Woche

Werden die Kinder nicht nach den allgemeinen Angaben, sondern nach den Gewaltformen als Opfer eingestuft, verdoppelt sich die Anzahl der Fälle fast. In Stufe 1 fällt auf, dass die soziale Stadtteillage kein Risiko mehr darstellt, Opfer von Bullying unter diesen Voraussetzungen zu sein. Die Chance, Opfer von mindestens einer Gewaltform in der Woche zu sein, erhöht sich um 36 % bei der stufenweisen Verschlechterung der Beliebtheit der Lehrenden oder um 25 % pro Stufe, bei der abnehmenden Annahme, dass der/die LehrerIn gerecht handelt. Die Erstellung eines Regelkataloges in der Klasse erhöht das wahrscheinliche Risiko, sich als Opfer von Bullying zu erkennen. Diese Annahmen bleiben in den Modellen der Stufe 2 konstant bestehen. In dem Modell der Stufe 3 bleiben die abnehmende Beliebtheit der Lehrenden mit dem signifikanten OR: 1,35 und die Regelgebung als alleinige Chancen im Modell bestehen, um Opfer von Bullying zu sein (siehe Tabelle 56). In dem Schrittmodell der Stufe 4 gibt es keinerlei Hinweise auf Confounder. Die Werte bleiben über alle Schritte hinweg konstant erhalten wie auch die Beliebtheit der Lehrenden und die Bedeutung der Klassenregeln im letzten Modellschritt (siehe Tabelle 56).

Tabelle 56: Odds Ratio für Opfer von Bullying (mindestens eine Gewaltform) und Indikatoren des Schulklimas

Kriterium: Opfer (mindestens eine Gewaltform)				
Indikator (geringe Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*vierte Stufe sechster Schritt (CI)*
LehrerIn ist nett	1,364 (1,198–1,553)	1,364 (1,197–1,554)	1,345 (1,151–1,571)	1,417 (1,229–1,633)
LehrerIn ist gerecht	1,250 (1,124–1,389)	1,249 (1,124–1,389)	1,096 (0,970–1,238)	

Kriterium: Opfer (mindestens eine Gewaltform)				
Indikator (geringe Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*vierte Stufe sechster Schritt (CI)*
zusätzliche Hilfe von Lehrenden erhalten wenn benötigt	1,077 (0,985–1,177)	1,08 (0,988–1,181)	1,035 (0,935–1,146)	
Klassenrat	0,968 (0,889–1,054)	0,955 (0,875–1,042)	0,961 (0,874–1,058)	
Regeln	0,852 (0,782–0,928)	0,853 (0,783–0,929)	0,846 (0,771–0,927)	0,838 (0,767–0,917)
soziale Stadtteillage (niedrig vs.hoch)	1,246 (0,864–1,797)		1,102 (0,718–1,691)	
soziale Stadtteillage (normal vs.hoch)	1,054 (0,749–1,482)		1,031(0,704–1,50)	

In allen signifikanten relevanten Odds Ratio der einzelnen Modelle der Stufe 1 und Stufe 2 sind die Modellgütemaße im akzeptablen Bereich, die Varianzaufklärung erreicht in keinem Modell mehr als 2,6 %. Im Modell der Stufe 3 wird eine Varianzaufklärung von 5,9 % erreicht, bei einer signifikanten allgemeinen Modellgüte und einer guten Anpassung, gewährleistet durch einen nicht signifikanten Hosmer-Lemeshow-Wert (siehe Tabelle 147). In Stufe 4 bleibt das Modell stabil und erreicht eine Varianzaufklärung von 5,2 %.

In der Gruppe der Jungen und Mädchen erreicht das Modell der Stufe drei bereits akzeptable Modellgütemaße. In der Mädchengruppe wird mit dem Gesamtmodell fast doppelt so viel Varianz erklärt wie in der Jungengruppe (10,2 % zu 5,9 %). Jungen haben nach dieser Berechnung vor allem eine erhöhte Chance, Opfer zu sein, wenn die Beliebtheit der Lehrenden sinkt (OR: 1,282 CI: 1,018–1,614). In der Mädchengruppe existieren mehrere bedingte Risiken unabhängig voneinander. Die abnehmende Beliebtheit der Lehrenden (OR: 1,424 CI:1,144–1,774), deren abnehmende Hilfsbereitschaft (OR: 1,198 CI: 1,031–1,393) und die Regelgebung innerhalb des Klassenverbandes (OR: 0,759 CI: 0,665–0,868) erhöhen die Möglichkeit, mindestens eine Gewaltform in der Woche zu erleben.

In Stufe 4 bleiben im letzten Schritt diese Indikatoren mit marginalen Veränderungen bestehen und erreichen neben einem akzeptablen Modellgütewert 10 % Varianzaufklärung. In der Jungengruppe bleiben im letzten Schritt der Modellberechnung keine Indikatoren signifikant existent. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Interaktion zwischen der Regelgebung und der Beliebtheit des Lehrpersonals besteht, da bis Schritt vier eine konstante Risikoerhöhung von 28 % vorliegt, die sich bei Ausschluss des Items „Regeln“ verliert.

Bedingte Wahrscheinlichkeit von Bullying-Ausübung und Schulklima

TäterInnen von Bullying: mindestens einmal im Monat

Als ausschließlich TäterIn, der/die einmal im Monat jemand anderen schlecht behandelt, bezeichnen sich ca. 30 % der Kinder. Werden die möglichen Prädiktoren des Schulklimas einzeln im Modell der Stufe 1 berechnet, wird mit jeder abnehmenden Stufe der Beliebtheit der Lehrenden die Chance um 50 % größer, zum Kreis der TäterInnen zu gehören. Die abnehmende Einschätzung der Gerechtigkeit der Lehrenden erhöht um 25 % die Möglichkeit, TäterIn zu sein. Wenn das Kind in eine Schule der niedrigen sozialen Stadtteillage geht, löst dieser strukturelle Prädiktor eine Steigerung der Chance für TäterInnenverhalten aus. In der Stufe 2 bleiben die bekannten Prädiktoren unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und Schulgröße bestehen. Im Gesamtmodell reduziert die Beliebtheit der Lehrerenden und eine abnehmende Mitbeteiligung an der Regelgebung um 50 % die Möglichkeit, TäterIn zu sein. Je weniger Regeln sich die Klasse gibt, desto weniger besteht die Chance, dass Kinder als TäterInnen erkannt werden. Die niedrige soziale Stadtteillage der Schule erhöht das wahrscheinliche Risiko gegenüber einer guten sozialen Stadtteillage um 80 %, TäterIn zu sein. Störvariablen können ausgeschlossen werden, da das schrittweise Modell der Stufe 4 keine Hinweise liefert. Das Modell in Stufe 4 bestätigt die Ergebnisse des Gesamtmodells in Stufe 3 (siehe Tabelle 57).

Tabelle 57: Odds Ratio für TäterIn (einmal im Monat) und Indikatoren des Schulklimas

Indikator (geringe Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell vierten Schritt (CI)*
LehrerIn ist nett	1,503 (1,311–1,723)	1,499 (1,306–1,720)	1,525 (1,297–1,793)	1,493 (1,276–1,747)
LehrerIn ist gerecht	1,246 (1,19–1,386)	1,237 (1,11–1,378)	1,117 (0,986–1,264)	1,114 (0,985–1,26)
zusätzliche Hilfe von Lehrenden erhalten wenn benötigt	1,017 (0,929–1,112)	1,027 (0,937–1,126)	0,954 (0,858–1,060)	
Klassenrat	0,976 (0,896–1,064)	0,952 (0,871–1,04)	0,952 (0,864–1,050)	
Regeln	0,905 (0,831–0,986)	0,901 (0,826–0,982)	0,896 (0,815–0,984)	0,887 (0,810–0,972)
soziale Stadtteillage (niedrig vs.hoch)	1,665 (1,15–2,412)	Erhöhung mit einem weitern Prädiktor	1,811 (1,171–1,8)	1,594 (1,059–2,4)
soziale Stadtteillage (normal vs.hoch)	0,938 (0,662–1,327)		1,0024 (0,693–1,515)	0,978 (0,665–1,440)

Für die bestehenden Erkenntnisse liegen in allen Modellen der einzelnen Studie akzeptable Modellgüteergebnisse vor. Innerhalb der einzelnen Modelle erreichen Modelle mit dem Item „Beliebtheit der Lehrerenden“ die höchsten Varianzaufklärungen. Im Gesamtmodell der Stufe 3 können die Prädiktoren des Schulklimas und der sozialen Stadtteillage 8,8 % der vorhandenen Varianz erklären.

In der Jungengruppe kommt das Gesamtmodell bei der Rückwärtsberechnung zu dem Ergebnis, das eine Abnahme der Beliebtheit der Lehrenden die Chance, zum Täter zu werden, pro Stufe um 90 % erhöht (OR: 1,916 CI: 1,487–2,469). Die abnehmende Hilfestellung eines Lehrers/einer Lehrerin senkt das Risiko, zum/zur TäterIn zu werden (OR: 0,813 CI: 0,70–0,951). Jungen in Schulen aus niedriger sozialer Stadtteillage haben zusätzlich das doppelte Risiko zum Täterkreis zu gehören als Jungen in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage (OR: 1,986 CI: 1,065-3,703). Da keine Störvariablen in diesem Modell vorliegen, kann von einem akzeptablen Modell auch anhand der Modellgütekriterien ausgegangen werden. Hier wird eine Varianzaufklärung von 12,1 % erreicht.

In der Mädchengruppe erreichen andere Prädiktoren eine Bedeutung. Nimmt die Beliebtheit der Lehrenden ab, steigt die bedingte Wahrscheinlichkeit auf OR: 1,253 (1,004–1,565). Nimmt die Wahrnehmung einer Gerechtigkeit bei dem/der LehrerIn ab, steigt die Chance um 22 %, dass die Mädchen zu Täterinnen werden (OR: 1,278 CI: 1,071–1,524). Je mehr die Kinder an einer Regelerstellung in der Klasse beteiligt sind, desto mehr Täterinnen gibt es (OR: 0,862 CI: 0,749-0,992). Dieses Modell erreicht in Stufe 4 bei guten Modellkriterien eine Varianzaufklärung von 8,6 % (siehe Tabelle 148).

TäterInnen von Bullying: mindestens einmal in der Woche

Die Gruppe der TäterInnen wird in einigen Studien auf die Kinder eingeschränkt, die Bullying mindestens einmal in der Woche ausüben. Dies reduziert den Anteil der TäterInnen auf unter 10 % der Gesamtgruppe. Als möglicher Prädiktor für dieses Kriterium kristallisiert sich die Möglichkeit heraus, sich als Klasse selbst Regeln zu geben. Je weniger dies stattfindet, desto mehr verringert sich die Chance pro Stufe um den Faktor OR: 0,81, TäterIn zu sein. Alle weiteren Indikatoren sind nicht signifikant in den Modellen der einzelnen Stufen vertreten.

Tabelle 58: Odds Ratio für das Kriterium, einmal in der Woche TäterIn von Bullying zu sein

Kriterium: TäterIn einmal in der Woche				
Indikator (Abnahme des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell siebter Schritt (CI)*
LehrerIn ist nett	0,992 (0,799–1,247)	0,985 (0,782–1,241)	1,043 80,801–1,358)	
LehrerIn ist gerecht	1,095 (0,918–1,305)	1,082 (0,908–1,288)	1,066 (0,875–1,358)	
zusätzliche Hilfe von Lehrenden erhalten wenn benötigt	0,921 (0,786–1,080)	0,930 (0,793–1,091)	0,921 (0,770–1,1)	
Klassenrat	0,984 80,849–1,140)	0,955 (0,82–1,112)	0,987 (0,839–1,16)	
Regeln	0,812 (0,298–0,944)	0,807 (0,693–0,94)	0,815 (0,693–0,957)	0,816 (0,698–0,955)
soziale Stadtteillage (niedrig vs.hoch)	2,026 (1,029–3,989)			
soziale Stadtteillage (normal vs.hoch)	1,307 (0,673–2,539)			

Die Modellgüte ist bei dem Item „Regeln werden durch Klasse erstellt“ in Stufe 1 und Stufe 2 akzeptabel, erklärt wird dieses Item bis zu 3 % durch das Kriterium TäterIn.

Die Odds-Ratio-Berechnungen für die Jungengruppe kommen zu keinen signifikanten Ergebnissen. Das Schulklima kann keinen Prädiktor abbilden. In der Mädchengruppe wird in Stufe 4 im siebten Schritt das Modell endgültig modelliert. Der Prädiktor „Regeln werden durch die Klasse gegeben“ wird als signifikantes Odds Ratio dargestellt: OR: 0,774 (CI: 0,608–0,985) und bestätigt die Annahme der Gesamtgruppe (siehe Tabelle 149). Confounding kann ausgeschlossen werden, so dass die Signifikanz der Likelihood-Quotienten-Statistik sich über alle Schritte hinweg nur unwesentlich verändert.

Bedingte Wahrscheinlichkeit von Bullying-Erfahrung und -Ausübung und Schulklima

Die Gruppe der Opfer/TäterInnen ist bisher am wenigsten in den Studien analysiert worden. Hier war es bisher am schwierigsten, Prädiktoren der Risikoerhöhung zu erforschen.

In der vorliegenden Studie enthält der Prädiktor „Gerechtigkeit der Lehrenden“ in den Modellen der Stufe 1 und der Stufe 2 Hinweise auf eine Risikoerhöhung. Je negativer diese Gerechtigkeit eingestuft wird, desto stärker steigt das Risiko, zur Opfer/TäterInnengruppe zu gehören, pro Stufe um 18–19 %. Gleichzeitig existiert unabhängig davon eine erhöhte Chance, je weniger die Regeln von der Klasse besprochen werden (siehe Tabelle 59). Zusätzlich haben Kinder in niedrigen sozialen Stadtteillagen ein 2,3-fach erhöhtes Odds Ratio gegenüber den Kinder in hohen sozialen Stadtteillagen. Im Gesamtmodell löst sich die Möglichkeit des belasteten SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses als Prädiktor auf. Allein die Regelgebung im Klassenverband und die soziale Stadtteillage beeinflussen die erhöhte Chance, in den Kreis der Opfer/TäterInnen zu fallen. Im Stufenmodell wird das Modell ohne weitere Veränderungen in Schritt fünf erreicht. Es bestätigen sich das konstante Einwirken der Regeln auf den Klassenverband und die niedrige soziale Stadtteillage als Prädiktoren für das Kriterium Opfer/TäterIn zu sein. Confounding kann dabei ausgeschlossen werden.

Tabelle 59: Odds Ratio für Opfer/TäterIn und Indikatoren des Schulklimas

Kriterium: Opfer/TäterIn *Indikator(geringe Ausprägung des Indikators als Risiko)*	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell: fünfter Schritt (CI)*
LehrerIn ist nett	1,189 (0,979–1,445)	1,187 (0,975–1,444)	1,149 (0,911–1,449)	1,204 (0,976–1,485)
LehrerIn ist gerecht	1,195 (1,022–1,398)	1,182 (1,01–1,381)	1,098 (0,917–1,315)	
zusätzliche Hilfe von Lehrenden erhalten wenn benötigt	1,01 (0,874–1,167)	1,022 (0,884–1,182)	1,005 (0,853–1,185)	
Klassenrat	1,002 (0,876–1,147)	0,958 (0,833–1,102)	0,985 (0,844–1,149)	
Regeln	0,759 (0,656–0,878)	0,758 (0,655–0,878)	0,774 (0,663–0,903)	0,767 (0,661–0,891)
soziale Stadtteillage (niedrig vs.hoch)	2,391 (1,233–4,636)	gleichbleibend	2,454 (1,149–5,241)	2,516 (1,221–5,187)
soziale Stadtteillage (normal vs.hoch)	1,533 (0,798–2,946)	gleichbleibend	1,594 (0,775–3,277)	1,614 (0,789–3,303)

Für die beschriebenen Modelle kann davon ausgegangen werden, dass die Modellgüte im akzeptablen Bereich liegt. Die Varianzaufklärung bleibt dabei in den Modellen der Stufe 1 und den Modellen der Stufe 2 unter 2,5 %. Im Gesamtmodell werden 5,2 % erreicht.

Für die Jungengruppe bleibt das Stufenmodell 4 als gültiges Modell vorhanden mit einer Aufklärung von 7,4 %. Im Wesentlichen setzt sich diese Varianzaufklärung durch die Indikatoren „LehrerIn ist gerecht“, „Regeln werden durch die Klasse erstellt“ und der sozialen Stadtteillage der Schule zusammen. Pro Stufe, die die Jungen ihren Lehrer/ihre Lehrerin weniger gerecht finden, steigt das Risiko zum Opfer/Täter zu werden, um 30 % an (OR: 1,300 CI: 1,023–1,653). Die Kausalrichtung: je weniger Regeln in der Klasse besprochen werden, desto weniger besteht die Chance, zu den Opfern/TäterInnen zu gehören (OR: 0,776 CI: 0,628–0,958), bestätigt sich ebenfalls. In der Jungengruppe erhöht sich die Chance, betroffen zu sein, um das 3,4-Fache, wenn sie auf einer Schule in der niedrigen sozialen Stadtteillage unterrichtet werden (OR: 3,432 CI: 1,095–10,762).

Bei den Mädchen ergibt sich ein gültiges Modell im sechsten Schritt der schrittweisen Rückwärtsberechnung des Gesamtmodells (siehe Tabelle 150).

Neben den nicht signifikanten Größen der sozialen Stadtteillage der Schule, der Schulgröße und dem Empfinden der Gerechtigkeit der Lehrenden ergibt sich in der Mädchengruppe eine um 50 %erhöhte Chance pro Stufe bei einer abnehmenden Beliebtheit der Lehrenden und das wahrscheinliche Risiko sinkt um 20 % pro Stufe, je weniger in der Klasse über Regeln gesprochen wird. Störgrößen können ausgeschlossen werden, da sich die Signifikanzen und Odds-Ratio-Werte nach der Likelihood-Quotienten-Statistik über alle Schritte hinweg nur unwesentlich verändern.

Fazit der Ergebnisse der Prädiktoren des Schulklimas zum Kriterium Bullying

Die Bedeutung des Schulklimas ist für die einzelnen Gruppen des Bullying unterschiedlich. Die Opfer (allgemeine Angaben) schätzen generell das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis geringer ein als andere Kinder. Die Mitbestimmungsindikatoren zeigen keine Unterschiede. In der Opfergruppe finden insbesondere Jungen die LehrerInnen weniger gerecht als die Mädchen, in allen weiteren Kriterien stimmen Jungen und Mädchen dieser Gruppe überein. Innerhalb der Mädchengruppe wiederum empfinden die betroffenen Mädchen ein negativeres SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis als die anderen Mädchen. Innerhalb der Jungengruppe finden diese ihre LehrerInnen unterschiedlich gerecht.

Als mögliche bedingte Risikowahrscheinlichkeiten treten demnach die abnehmende Beliebtheit des Lehrpersonals und die soziale Stadtteillage der Schule hervor. In Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage ist das Risiko, Opfer zu sein, besonders für Jungen deutlich gegeben. In der Mädchengruppe erzeugt die abnehmende Hilfsbereitschaft der LehrerInnen erhöhte Risiken.

Wird die Gruppe erweitert auf die Kinder, die mindestens eine Gewaltform in der Woche erleben, wird das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis von Jungen besser eingeschätzt als von Mädchen. Innerhalb der Jungengruppe finden Opfer die LehrerInnen weniger gerecht, während innerhalb der Mädchengruppe das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis insgesamt von Opfern negativer eingeschätzt wird. Geht es um die Definition von Prädiktoren im Hinblick auf das Kriterium Opfer, erhöht eine abnehmende Beliebtheit der LehrerInnen das Risiko, Opfer zu sein. Auch bei zunehmender Selbstbestimmung von Klassenregeln erhöht sich das Risiko sich als Opfer zu erkennen (Varianzaufklärung 5,2 %) in der Gesamtgruppe. In der Jungengruppe bleibt allein eine Chance für die Beliebtheit der LehrerInnen bestehen, und es wird wenig der Kausalzusammenhang aufgeklärt, während innerhalb der Mädchengruppe die abnehmende Beliebtheit und Hilfsbereitschaft der LehrerInnen und das Aufstellen eines Regelkataloges für eine erhöhte bedingte Wahrscheinlichkeit des Opferstatus verantwortlich sein kann (Varianzaufklärung 10 %).

Was könnte darauf hinwirken, dass Kinder mindestens einmal im Monat andere Kinder schlecht behandeln? In der Stichprobengruppe empfinden diese Kinder eine geringere Gerechtigkeit der Lehrenden und finden diese weniger nett. Besonders innerhalb der Mädchengruppe wird diese Einstellung formuliert. In der Jungengruppe ist deutlich, dass Jungen des Täterkreises ihre LehrerInnen gerechter einschätzen als die anderen Kinder. Umgesetzt in Risiken fördert abnehmende Beliebtheit und Hilfestellungen des Lehrpersonals ein Täterdasein. Zusätzlich wird dies untermauert von der sozialen Stadtteillage. Kinder aus Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage sind gefährdeter als Kinder in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage.

Wird die Gruppe der TäterInnen eingeschränkt auf die Kinder, die mindestens einmal in der Woche Bullying ausüben, entstehen allein Differenzen in der deskriptiven Beschreibung, was die Bedeutung von selbst erstellten Klassenregeln angeht. Dies wird von TäterInnen verstärkt wahrgenommen. Mädchen innerhalb der TäterInnengruppe empfinden zusätzlich ihre LehrerInnen als gerechter im Vergleich zu den Jungen dieser Gruppe. Innerhalb der Jungengruppe wird die Gerechtigkeit der LehrerInnen von den Tätern höher eingeschätzt als von den anderen Jungen. In der Gruppe der Mädchen ist allein die Regelerstellung als Erkennen des Täterstatus Unterschieden unterworfen. Die Mitbestimmung in Form der Regelgebung ist als einziger wahrscheinlicher Risikofaktor, insbesondere in der Mädchengruppe, auszumachen. Die Varianzaufklärung liegt allerdings unter 3 % und deutet auf die Instabilität des Ergebnisses hin.

Die Gruppe der Opfer/TäterInnen unterscheidet sich deskriptiv ebenfalls nur im Hinblick auf die Regelerstellung von den anderen Kindern. Innerhalb der Gesamtgruppe könnten die niedrige soziale Stadtteillage und die Erstellung eines Klassenregelkataloges mögliche Prädiktoren sein. Innerhalb der Jungengruppe wird dies neben der Gerechtigkeit der LehrerInnen und der sozialen Stadtteillage betont. Jungen in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage sind gefährdeter, den Opfer/Täterstatus zu erlangen, als Jungen in anderen Schulen. Dies erklärt 7,4 % der unterschiedlichen Gruppenzuordnung. In der Gruppe der Mädchen ist die Beliebtheit der Lehrenden und ebenfalls die Regelerstellung entscheidend im Hinblick darauf, sich in diesem Kreislauf zu befinden und zu erkennen (4,3 %).

4.5.4 Bullying und soziale Unterstützung

Die Literatur erkennt, dass Kinder, die soziale Unterstützung in Form von Hilfestellungen von FreundInnen und MitschülerInnen oder durch Zugehörigkeit zu einer Gruppe und deren Akzeptanz erhalten, vermehrt dazu in der Lage sind, schwierige persönliche Situationen zu meistern und Lösungsstrategien zu entwickeln. Auch familiäre Unterstützung wird als protektiver Faktor diskutiert. Ob diese Vermutung auch für das Thema Bullying zutrifft, ist Inhalt der nachfolgenden Analyse.

Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung und erlebter Gewalt

Die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen wird von Betroffenen des Bullying überwiegend negativer eingeschätzt als von den anderen Kindern. Im Durchschnitt wird die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen auf einer Werteskala von 1 (nie) bis 5 (immer) zwischen 3,37 bis 4,11 eingestuft. Die soziale Unterstützung durch FreundInnen wird zwischen 65 und 77 Punkten innerhalb der transformierten Werteskala 1 bis 100 (siehe Tabelle 60) angegeben. Wird die Gesamtgruppe unter dem Aspekt betrachtet, ob jemand ein Opfer von Bullying ist oder nicht, schätzen Kinder, die nach den allgemeinen Angaben der Gruppe der Opfer angehören, bei allen Indikatoren die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen oder FreundInnen signifikant

geringer ein als die anderen Kinder. Diese Unterschiede sind bei keinem Item größer als 10 % der Spannweite. Die ermittelten Effektgrößen auf Grundlage des Mann-Whitney-U-Testes liegen unter r^{MW}: -0,2 (siehe Tabelle 151).

Bei einer Gruppeneinteilung nach dem Maßstab „mindestens eine Gewaltform in der Woche“ schätzen Opfer die Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen und die soziale Unterstützung durch FreundInnen ebenfalls bis zu 10 % geringer ein. Außerdem sehen sie mehr AußenseiterInnen in der Klasse. Es handelt sich bei allen drei signifikanten Unterschieden um kleine Effektgrößen unter r^{MW}: -0,2 (siehe Tabelle 60, siehe Tabelle 151).

Tabelle 60: Mittelwerte der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen in Zusammenhang mit Bullying

		MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett[a]			*MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit*[a]			*AußenseiterIn in der Klasse*[b]			*soziale Unterstützung durch FreundInnen*[a]		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	3,89	1,08	4	3,86	1,23	4	3,96	1,28	4	77,21	16,78	81,25
	Opfer	3,37	1,19	3	3,52	1,3	4	3,36	1,48	4	65	22,15	68,75
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	kein Opfer	3,93	1,06	4	3,83	1,23	4	3,98	1,27	4	78,51	15,87	81,25
	Opfer	3,58	1,18	4	3,75	1,26	4	3,63	1,43	4	69,23	20,77	75
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	kein TäterIn	3,8	1,12	4	3,79	1,25	4	3,88	1,33	4	75,23	18,51	75
	TäterIn	3,91	1,09	4	4,11	1,13	5	3,66	1,47	4	75,53	18,34	81,25
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	kein TäterIn	3,85	1,1	4	3,76	1,27	4	3,96	1,30	4	76,19	18,59	81,25
	TäterIn	3,73	1,13	4	3,89	1,21	4	3,69	1,39	4	73,71	18,15	75
Opfer/TäterIn	Kein Opfer/ TäterIn	3,8	1,11	4	3,79	1,25	4	3,87	1,33	4	75,31	18,29	75
	Opfer/ TäterIn	3,73	1,24	4	3,79	1,29	4	3,39	1,51	4	70,31	19,9	71,88

[a] ansteigender Wert bedeutet Erhöhung der Unterstützung

[b] ansteigender Wert bedeutet weniger AußenseiterInnen

TäterInnen, die einmal in der Woche agieren, sehen sich um 8 % häufiger durch MitschülerInnen in einer konkreten Situation unterstützt als andere Kinder. Ein statistischer Effekt über r^{MW}: -0,1 ist dabei nicht zu finden. In allen weiteren Bereichen der sozialen Unterstützung schließen sie sich der durchschnittlichen Einschätzung der anderen Kinder an (siehe Tabelle 60, siehe Tabelle 151). Behandeln Kinder andere Kinder mindestens einmal im Monat schlecht, schätzen sie die soziale Unterstützung durch FreundInnen geringer ein als die anderen Kinder. Auch haben sie verstärkt den Eindruck, dass es AußenseiterInnen in der Klasse gibt. Die Unterschiede betragen bis zu 6 % der möglichen Spannweite und zeigen keinen statistischen Effekt (siehe Tabelle 60, Tabelle 151).

Diese Entwicklung liegt auch bei den Opfer/TäterInnen vor. Die Hilfsbereitschaft und Akzeptanz durch MitschülerInnen sowie die konkrete Hilfestellung wird ähnlich gesehen wie von den nicht betroffenen Kindern. Mehr AußenseiterInnen in der Klasse sieht diese Gruppe mit einem Unterschied von 12 % und geringem Effekt zur restlichen Gruppe (siehe Tabelle 60, Tabelle 151).

Die Stärke dieser Zusammenhänge liegt bei den Opfern der allgemeinen Angabe und den Opfern, die mindestens eine Gewaltform erleben, zwischen r^{rho}: -0,1 und r^{rho}: -0,219. Die bedeutendsten Assoziationen gibt es bei der sozialen Unterstützung durch FreundInnen. In den Gruppen der TäterInnen sowie der Opfer/TäterInnen sind die benannten Zusammenhänge signifikant vorhanden, aber in ihrer Bedeutung geringer ($r^{rho} < 0,1$). Diese Angaben ändern sich nur unwesentlich unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage und Schulgröße (siehe Tabelle 152).

Jungen und Mädchen sehen aus der Opferposition (allgemeine Angaben) heraus eine unterschiedliche Hilfsbereitschaft und Akzeptanz der MitschülerInnen. Mädchen empfinden ihre MitschülerInnen weniger hilfsbereit als Jungen (MW-Test: p = 0,003; r^{MW}: -0,2). Ebenso sehen sich Mädchen weniger unterstützt durch FreundInnen im Vergleich zu Jungen (MW-Test: p < 0,001; r^{MW}: -0,18). Haben die Kinder mindestens eine Gewaltform pro Woche erlebt, empfinden Mädchen die Unterstützung durch FreundInnen signifikant geringer als Jungen (MW-Test: p < 0,001; r^{MW}: -0,22) (siehe Tabelle 61, Tabelle 62).

Mädchen, die einmal im Monat Bullying ausüben, bemerken eher AußenseiterInnen in der Klasse als Jungen (MW-Test: p = 0,041; r^{MW}: -0,1). Weitere signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind nicht vorhanden.Wird ausschließlich die Gruppe der Jungen betrachtet, fühlen sich die Opfer nach der allgemeinen Angabe weniger unterstützt durch FreundInnen als die anderen Kinder (MW-Test: p = 0,002; r^{MW}: -0,135). Auch sehen sie häufiger AußenseiterInnen in der Klasse als die anderen Jungen (MW-Test: p = 0,001; r^{MW}: -0,14).

Jungen, die Opfer von mindestens einer Gewaltform pro Woche werden, sehen sich weniger unterstützt durch FreundInnen (MW-Test: p = 0,003; r^{MW}: -0,11), registrieren mehr AußenseiterInnen in der Klasse (MW-Test: p = 0,011; r^{MW}: -0,1) und finden ihre MitschülerInnen nicht so hilfsbereit und nett wie die anderen Jungen (MW-Test: p = 0,01; r^{MW}: -0,1). In der Gruppe der Jungen ist bei den Tätern, die mindestens einmal pro Woche jemanden schlecht behandeln, kein Unterschied der sozialen Unterstützung zu den anderen festzustellen. Die Gruppe, die mindestens einmal im Monat jemanden schlecht behandelt, sieht mehr AußenseiterInnen in der Klasse als die anderen Jungen (MW-Test: p = 0,041; r^{MW}: -0,09) und hat weniger FreundInnen (MW-Test: p = 0,023; r^{MW}: -0,9). Die Gruppe der Opfer/Täter fühlt sich nicht signifikant schlechter unterstützt als andere Jungen (siehe Tabelle 61). Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Aussagen nicht sehr groß und statistisch nur kleine Effektgrößen nachzuweisen sind.

Tabelle 61: Mittelwerte der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen und Bullying der Jungen

Jungen		*MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett*[a]			*MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit*[a]			*AußenseiterIn in der Klasse*[b]			*soziale Unterstützung durch* FreundInnen[a]		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	3,84	1,12	4	3,76	1,26	4	4,01	1,33	5	77,98	16,2	81,25
	Opfer	3,63	1,28	4	3,63	1,36	4	3,53	1,43	4	68,99	23,15	75
Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	kein Opfer	3,91	1,09	4	3,74	1,27	4	4,04	1,31	5	78,8	15,22	81,25
	Opfer	3,61	1,23	4	3,73	1,3	4	3,74	1,42	4	72,26	21,07	75
Täter (mindestens einmal in der Woche)	kein Täter	3,8	1,14	4	3,72	1,28	4	3,98	1,34	5	76,39	17,99	81,25
	Täter	3,86	1,17	4	4,06	1,14	4	3,67	1,55	4	77,13	17,97	81,25
Täter (mindestens einmal im letzten Monat)	kein Täter	3,89	1,13	4	3,68	1,29	4	4,04	1,33	5	77,76	18,18	81,25
	Täter	3,7	1,16	4	3,84	1,24	4	3,81	1,40	4	74,89	17,55	75
Opfer/Täter	Kein Opfer/Täter	3,8	1,14	4	3,72	1,28	4	3,95	1,35	5	76,38	17,77	81,25
	Opfer/Täter	3,66	1,35	4	3,7	1,36	4	3,59	1,55	4	73,55	19,78	75

[a] ansteigender Wert bedeutet Erhöhung der Unterstützung

[b] ansteigender Wert bedeutet weniger AußenseiterInnen

In der Gruppe der Mädchen heben sich die Angaben der Mädchen, die Gewalt erleben, von denen der anderen Mädchen ab. Opfer (allgemeine Angaben) fühlen sich signifikant geringer unterstützt durch MitschülerInnen und FreundInnen (siehe Tabelle 62). Zusätzlich sehen sie mehr Ausgrenzung in der Klasse als die anderen Mädchen (MW-Test: $p < 0,001$). Die Bedeutung dieser Unterschiede zwischen den Gruppen ist statistisch als klein einzustufen ($r^{MW} < -0,3$), der prozentuale Anteil des Unterschiedes am Range zur Einstufung der Bedeutung des Unterschiedes bezogen auf das Item beträgt bis zu 20 %. Erleben sie mindestens eine Gewaltform pro Woche, sehen sie lediglich in der konkreten Hilfestellung durch MitschülerInnen keinen Unterschied zu den anderen Mädchen. Bezüglich aller anderen Unterstützungsformen haben sie geringere Einschätzungen (MW-Test: $p < 0,005$; r^{MW}: -1,7–0,32) als die anderen Mädchen. Die Gruppe der Täterinnen (einmal im Monat) und die Gruppe der Opfer/Täterinnen fühlen sich nur weniger unterstützt durch FreundInnen und registriert mehr AußenseiterInnen in der Klasse im Vergleich zu den anderen Mädchen (MW-Test: $p < 0,05$; $r^{MW} < -0,1$) (siehe Tabelle 62).

Tabelle 62: Mittelwerte der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen und Bullying der Mädchen

Mädchen		*MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett*[a]			*MitschülerInnen haben jm. geholfen bei Notwendigkeit*[a]			*AußenseiterIn in der Klasse*[b]			*soziale Unterstützung durch FreundInnen*[a]		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	3,93	1,05	4	3,95	1,18	4	3,90	1,24	4	76,4	17,37	81,25
	Opfer	3,15	1,05	3	3,42	1,25	3	3,24	1,51	4	61,2	20,65	62,5

Mädchen		*MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett*[a]			*MitschülerInnen haben jm. geholfen bei Notwendigkeit*[a]			*AußenseiterIn in der Klasse*[b]			*soziale Unterstützung durch FreundInnen*[a]		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	kein Opfer	3,95	1,03	4	3,92	1,19	4	3,93	1,23	4	78,22	16,51	81,25
	Opfer	3,54	1,14	4	3,75	1,23	4	3,54	1,43	4	66,16	20,23	68,75
Täterin (mindestens einmal in der Woche)	kein Täterin	3,79	1,1	4	3,84	1,22	4	3,79	1,31	4	74,06	18,99	75
	Täterin	4	1,01	4	4,13	1,14	5	3,68	1,40	4	73,44	19,24	75
Täterin (mindestens einmal im letzten Monat)	kein Täterin	3,82	1,08	4	3,83	1,24	4	3,88	1,28	4	74,89	18,84	81,25
	Täter	3,77	1,11	4	3,91	1,17	4	3,56	1,36	4	71,99	19,09	75
Opfer/Täterin	Kein Opfer/Täterin	3,8	1,08	4	3,86	1,21	4	3,80	1,30	4	74,21	18,78	75
	Opfer/Täterin	3,8	1,11	4	3,89	1,19	4	3,21	1,44	3	66,39	19,91	68,75

[a] ansteigender Wert bedeutet Erhöhung der Unterstützung

[b] ansteigender Wert bedeutet weniger AußenseiterInnen

Die Stärke der erkannten Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen liegt bei den Mädchen zwischen r^{rho}: -0,17–0,28 und den Jungen zwischen r^{rho}: -0,09–0,144. Jungen wie auch Mädchen sehen mehr AußenseiterInnen in der Klasse, je öfter sie als Opfer (allgemeine Angabe), Opfer der zusammengefassten Angabe, als monatliche/r TäterIn oder als Opfer/TäterIn infrage kommen. Hier zeigen sich signifikant geringere Zusammenhangswerte bei den Jungen als bei den Mädchen. Die soziale Unterstützung in Form der Einschätzung der Hilfsbereitschaft wird zunehmend nur bei den Opfern wahrgenommen. Dabei gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der Zusammenhangsstärke der Jungen und der Mädchen (F: 13,071 $p < 0,001$). Die konkrete Hilfestellung in Zusammenhang mit der Opferrolle sehen nur Mädchen (allgemeine Angabe). Die abnehmende soziale Unterstützung durch FreundInnen wird sowohl in der Jungen- als auch in der Mädchengruppe wahrgenommen und steht in einer mäßigen Korrelation mit den Opfern von Bullying. Jungen haben hier geringere Korrelationsstärken im Vergleich zu den Mädchen (One-Way ANOVA $p < 0,05$).

In der Jungengruppe spielt diese Entwicklung ebenfalls eine Rolle in Zusammenhang mit der Täterschaft einmal im Monat, während die Mädchen als Opfer/Täterin zunehmend von der sozialen Unterstützung von FreundInnen abhängig sind. TäterInnen sind weder innerhalb der Jungen- noch in der Mädchengruppe von der sozialen Unterstützung durch FreundInnen wie MitschülerInnen abhängig (siehe Tabelle 63).

Tabelle 63: Korrelationen von Bullying und soziale Unterstützung nach Geschlecht

		Opfer (allgemeine Daten)		*Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)*		*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)*		*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)*		*Opfer/TäterIn*	
		Jungen	*Mädchen*	*Jungen*	*Mädchen*	*Jungen*	*Mädchen*	*Jungen*	*Mädchen*	*Jungen*	*Mädchen*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett**	r^{rho}	-,055	-,274(*)	-,116(*)	-0,176(*)	0,018	0,049	-0,091	-0,018	-0,019	-0,002
	p	0,22	< 0,001	0,009	< 0,001	0,688	0,267	0,044	0,68	0,669	0,972
	N	506	542	504	544	485	521	487	524	521	554
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit**	r^{rho}	-,032	-,171(*)	-0,001	-0,07	0,081	0,068	0,063	0,024	-0,001	0,006
	p	0,465	< 0,001	0,978	0,102	0,074	0,122	0,162	0,587	0,988	0,882
	N	512	543	510	545	491	522	493	525	527	556
AußenseiterIn in der Klasse*	r^{rho}	-,144(*)	-,171(*)	-,113(*)	-0,125(*)	-0,052	-0,015	-,093(*)	-0,115(*)	-0,071	-0,114(*)
	p	0,001	< 0,001	0,011	0,004	0,256	0,729	0,041	0,009	0,104	0,007
	N	504	539	502	541	483	519	485	522	519	552
soziale Unterstützung durch FreundInnen**	r^{rho}	-,136(*)	-,290(*)	-0,13(*)	-0,306(*)	0,012	-0,012	-0,1(*)	-0,082	-0,039	-0,118(*)
	p	0,002	< 0,001	0,003	< 0,001	0,796	0,784	0,026	0,06	0,369	0,005
	N	513	546	511	548	492	525	494	528	528	559

*Je größer der Skalenwert, desto weniger AußenseiterIn gibt es
**Je größer der Skalenwert, desto größer ist die Unterstützung

Die soziale Unterstützung durch die Familie wird ohne signifikante Differenzen von allen Kindern ähnlich eingeschätzt. Die durchweg positive Einschätzung (Mittelwerte zwischen 3,9 und 4,3 bei einem Median von 5 auf einer Antwortskala 1 bis 5) deutet an, dass das Interesse der Eltern an schulischen Gegebenheiten nicht die Ausübung und Erfahrung von Bullying verhindert (siehe Tabelle 153). Es liegt auch kein Unterschied zwischen, und innerhalb der Jungen- und Mädchengruppe vor. Signifikante Korrelationen sind nicht gegeben.

Da die familiäre Unterstützung in Form von Interesse von allen Kindern ähnlich eingeschätzt wird, wird dieses Item als möglicher Prädiktor von der weiteren Analyse ausgeschlossen.

Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying-Erfahrung und soziale Unterstützung

Opfer (allgemeine Angaben)

Anhand der logistischen Regressionen wird in Stufe 1 deutlich, dass Kinder, die ihre MitschülerInnen nicht als hilfsbereit und nett empfinden, eine 1,48-fache Chance pro Stufe haben, zum Opferkreis zu gehören. Ebenso haben Kinder, denen weniger MitschülerInnen in konkreten Situationen helfen, eine 1,23-fache Chance pro Stufe, mindestens einmal in der Woche Gewalterfahrungen zu sammeln. Ausgrenzung bedeutet ebenfalls ein 30 % erhöhtes Risiko pro Stufe. Die positive Unterstützung durch FreundInnen wird 3,2 % pro Stufe geringer, wenn das Kind sich als Opfer bezeichnet. Kinder in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage sind gefährdeter als Kinder aus anderen Schulen, Opfer von Gewalt zu sein. Die Modellgütekriterien sprechen außer bei dem Item der sozialen Stadtteillage nicht gegen die Modelle der Stufe 1. Zu beachten ist, dass

die Varianzaufklärung in den einzelnen vier Modellen der sozialen Unterstützung zwischen 1,7 % und 9,3 % liegt.

In Stufe 2 werden die Ergebnisse der Stufe 1 in den Modellen unter Adjustierung der sozialen Stadtteillage der Schule und Schulgröße bestätigt. Die Modellgütekriterien bleiben für alle vier Modelle im akzeptablen Bereich. Die erklärte Varianz steigt in dieser Stufe auf Werte zwischen 2,8–10,3 % an.

Tabelle 64: Odds Ratio für Opfer (allgemeine Angaben) und soziale Unterstützung

Kriterium: Opfer (allgemeine Angabe)				
Indikator (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell vierter Schritt (CI)*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,478 (1,287–1,698)	1,486 (1,294–1,7)	1,217 (1,030–1,438)	1,224 (1,045–1,432)
MitschülerInnen haben jm. geholfen bei Notwendigkeit	1,232 (1,09–1,393)	1,242 (1,097–1,405)	1,030 (0,892–1,190)	
AußenseiterIn in der Klasse[a]	1,354 (1,21–1,515)	1,349 (1,205–1,511)	1,278 (1,135–1,439)	1,289 (1,147–1,45)
soziale Unterstützung durch FreundInnen[a]	0,968 (0,96–0,97)	0,967 (0,959–0,976)	0,976 (0,967–0,985)	0,979 (0,966–0,985)
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	0,635 (0,407–0,990)		0,599 (0,361–0,994)	
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. niedrig)	0,625 (0,417–0,938)		0,599 (0,384–0,934)	

[a] erhöhte Ausprägung des Indikators als Risiko

In Stufe 3 verliert die konkrete Hilfestellung der MitschülerInnen in einer schwierigen Situation an Bedeutung, und Kinder in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage sind weniger gefährdet, Opfer von Bullying zu sein (siehe Tabelle 64). Multikollinearität zwischen den Indikatoren kann aufgrund der VIF(x_i)-Werte pro Item unter 10 und Toleranzwerten von 0,8–0,9 ausgeschlossen werden. Bei akzeptablen Modellgütekriterien steigt die Varianzaufklärung durch die signifikanten Odds Ratio auf 13 % an (siehe Tabelle 154).

Im vierten Schritt verbleiben drei Indikatoren im Modell mit annähernd denselben Quotenverhältnissen wie in den Stufen vorher: der Einfluss der Hilfsbereitschaft und Beliebtheit innerhalb der Klasse, die AußenseiterInnen in einer Klasse und die soziale Unterstützung durch FreundInnen. Der Likelihood-Ratio-Test bestätigt, dass keine Störvariablen für diese drei Merkmale vorliegen.

Die Untersuchung der Jungengruppe erreicht in Stufe 4 mit drei Indikatoren das beste Modell für die Berechnung der Quotenverhältnisse der Indikatoren der sozialen Unterstützung. Jungen, die mehr AußenseiterInnen in der Klasse sehen, haben eine um 20 % erhöhte Chance, Opfer zu sein (OR: 1,222 CI: 1,035–1,442). Unabhängig davon schützt eine Unterstützung durch FreundInnen (OR: 0,977 CI: 1,035–1,442) ebenso wie der Besuch einer Schule in einer normalen sozialen Stadtteillage im Vergleich zu Schulen in hohen sozialen Stadtteillagen davor, Opfer zu sein. Die

Modellgütekriterien entsprechen den Vorgaben, die Varianzaufklärung liegt bei 9,2 %, und Confounding kann aufgrund der beobachteten schrittweisen Signifikanzen ausgeschlossen werden.

In der Gruppe der Mädchen entsteht ebenfalls im vierten Schritt der Stufe 4 das annehmbarste Modell. Finden Mädchen ihre MitschülerInnen nicht nett und hilfsbereit, steigt die Chance pro Stufe um 47,2 %, dass sie Opfer von Bullying werden (OR: 1,472 CI: 1,159–1,87). Unterstützung durch FreundInnen verhindert dies (OR: 0,974 CI: 0,96–0,987). Wenn Mädchen verstärkt in der Klasse ausgegrenzt werden, steigt die Wahrscheinlichkeit pro Stufe um 32 % an (OR: 1,32 CI: 1,11–1,569). Neben akzeptablen Gütekriterien liegt hier eine Varianzaufklärung von 19 % vor. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen bei den Mädchen in Zusammenhang mit Gewalterfahrungen an Bedeutung gewinnt.

Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)

In Stufe 1 der Risikoberechnung werden die Modelle mit den Items „Kinder sind hilfsbereit und nett“, „AußenseiterIn in der Klasse“ und „soziale Unterstützung durch FreundInnen“ für die Entwicklung eines Opferstatus (mindestens eine Gewaltform in der Woche) statistisch bedeutsam. Bei Abnahme der Hilfsbereitschaft der Kinder erhöht sich das Risiko pro Stufe um 32 %. Die Wahrnehmung von AußenseiterInnen erhöht das bedingte Risiko um 20 %. Die soziale Unterstützung durch FreundInnen verhindert pro Stufe um 2,8 %, nicht zum Opfer zu werden. Die Modellgütekriterien für diese signifikanten Modelle können akzeptiert werden, wenn auch die Varianzaufklärung zwischen 2,2 % und 7,9 % der einzelnen Modelle liegt (siehe Tabelle 155). Die soziale Stadtteillage ist in diesem kausalen Zusammenhang nicht relevant. In Stufe 2 bleibt das Ergebnis auch unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße vorhanden. Die Modellgüte bleibt bestehen, die Varianzaufklärung verändert sich nicht bedeutsam.

Tabelle 65: Odds Ratio für Opfer von mindestens einer Gewaltform und soziale Unterstützung

Kriterium: Opfer (mindestens eine Gewaltform)				
Indikator (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell vierter Schritt (CI)*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,324 (1,183–1,481)	1,330 (1,188–1,488)	1,185 (1,037–1,354)	1,140 (1,006–1,292)
MitschülerInnen haben jm. geholfen bei Notwendigkeit	1,054 (0,954–1,164)	1,057 (0,957–1,168)	0,913 (0,813–1,025)	
AußenseiterIn in der Klasse [a]	1,216 (1,109–1,334)	1,224 (1,115–1,343)	1,163 (1,055–1,282)	1,154 (1,047–1,271)
soziale Unterstützung durch FreundInnen[a]	0,972 (0,965–0,979)	0,972 (0,965–0,979)	0,979 (0,968–0,984)	0,977 (0,969–0,985)
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	1,246 (0,864–1,797)		1,208 (0,802–1,819)	

Kriterium: Opfer (mindestens eine Gewaltform)				
Indikator (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell vierter Schritt (CI)*
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. niedrig)	1,054 (0,749–1,482)		0,106 (0,802–1,819)	

[a] erhöhte Ausprägung des Indikators als Risiko

Im Gesamtmodell der Stufe 3 bleiben die bereits bekannten indirekten Risikowahrscheinlichkeiten signifikant bestehen (siehe Tabelle 65) und erreichen eine Varianzaufklärung von 10 %. Multikollinearität kann ausgeschlossen werden, die VIF(x_i) und Toleranzwerte bleiben im Rahmen. In Stufe 4 erreicht das Modell nach dem vierten Schritt seinen optimalen Zustand. Die abnehmende Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen verursacht pro Stufe eine erhöhte Chance um 14 %, zum Opferkreis zu gehören. Unabhängig davon betrifft dies auch die Kinder, welche zunehmend AußenseiterInnen in der Klasse sehen (15,4 % pro Skalenstufe). Kinder, die sich unter FreundInnen wohl fühlen, haben eine um 2,7 % geringere Chance pro Ausprägung, Opfer zu sein. Bei einer Varianzaufklärung von 9,7 % liegen akzeptable Gütekriterien vor. Innerhalb der Rückwärtsberechnung sind keine Hinweise auf Störvariablen vorhanden (siehe Tabelle 155).

Diese Erkenntnisse sind auch in der Jungengruppe nachzuvollziehen. Im dritten Schritt des Gesamtmodells der Stufe 4 sind die Items für die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen wie auch die soziale Unterstützung durch FreundInnen aufgelistet. Jungen, die ihre MitschülerInnen weniger nett und hilfsbereit finden, besitzen eine 1,2-fach höhere Chance, Opfer zu sein (OR: 1,225 CI: 1,02–1,472). Ausgrenzung innerhalb der Klasse erreicht ein signifikantes Odds-Ratio-Ergebnis OR: 1,157 (1,009–1,328). Nicht signifikant in diesem Komplex der sozialen Unterstützung ist die Hilfestellung in einer konkreten Situation (OR: 0,869 CI: 0,736–1,026). Das Wohlbefinden unter FreundInnen verringert die Möglichkeit des Opferdaseins um 1,9 % pro Stufe (OR: 0,981 CI: 0,97–0,993). Mit dieser Zusammenstellung der Items werden 6,9 % des Unterschiedes zwischen Opfern und Nichtopfern der Jungengruppe erklärt.

In der Mädchengruppe kommt es bei der Modellberechnung in Stufe 4 erst im fünften Schritt zu einem stabilen Ergebnis. Sehen die Mädchen AußenseiterInnen in der Klasse, erhöht sich das Quotenverhältnis auf OR: 1,156 (1,005–1,33). Dies wird erst signifikant bedeutsam, nachdem der Einfluss der angenommenen Hilfsbereitschaft und Akzeptanz mit in diese Variable einfließen konnte. Die Unterstützung durch FreundInnen bleibt konstant bestehen und verringert die Gefährdung der Gewalterfahrung um 3,2 % pro Stufe (OR: 0,968 CI: 0,957–0,978). 12,7 % der Varianz können durch dieses Modell aufgeklärt werden, die weiteren Gütekriterien bleiben im akzeptablen Bereich (siehe Tabelle 155).

Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying-Ausübung und soziale Unterstützung

TäterInnen, mindestens einmal in der Woche

Risikofaktoren für TäterInnen zu bestimmen, ist bisher nur vereinzelt gelungen. Nach den vorliegenden Berechnungen zeigt sich in den Modellen der Stufe 1, dass eine abnehmende Unterstützung durch MitschülerInnen in konkreten Situationen TäterInnen pro Stufe um 20 % an ihrem Verhalten hindert (OR: 0,792). Dies wird durch die bestehende Leistungsfähigkeit des Modells untermauert, die Varianzaufklärung beträgt aber nur 1,3 % des Unterschiedes zu den NichttäterInnen. Der strukturelle Prädiktor der sozialen Stadtteillage stellt im bivariaten Modell heraus, dass Kinder in Schulen in niedrigen sozialen Stadtteillagen doppelt so oft von der Problematik betroffen sind wie Kinder in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage. Obwohl das Risiko bei guter Modellanpassung und Leistungsfähigkeit Bestand hat, erklärt es nur 1,3 % der Varianz. In der Stufe 2 bleibt der Hinweis auf ein bestehendes Risiko durch die verminderte Hilfestellung in konkreten Situationen bei einer erhöhten Varianzaufklärung von 2,5 % (siehe Tabelle 66) bestehen.

Tabelle 66: Odds Ratio für TäterInnen (wöchentlich) und die Indikatoren der sozialen Unterstützung

Kriterium: TäterIn einmal in der Woche				
Indikator (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell vierter Schritt (CI)*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	0,909 (0,745–1,110)	0,919 (0,752–1,122)	1,011 (0,805–1,270)	
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	0,792 (0,653–0,962)	0,796 (0,656–0,966)	0,798 (0,647–0,986)	0,800 (0,657–0,974)
AußenseiterIn in der Klasse[a]	1,120 (0,960–1,307)	1,125 (0,963–1,315)	1,147 (0,978–1,346)	1,149 (0,981–1,344)
soziale Unterstützung durch FreundInnen[a]	1,001 (0,989–1,013)	1,001 (0,989–1,013)	1,001 (0,987–1,015)	
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	2,026 (1,029–3,989)		2,143 (1,056–4,349)	2,003 (1,010–3,970)
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. niedrig)	1,307 (0,673–2,539)		1,378 (0,701–2,711)	1,341 (0,686–2,622)

[a] erhöhte Ausprägung des Indikators als Risiko

In Stufe 3 verfestigt sich die bestehende Annahme, dass eine verminderte Hilfestellung in konkreten Situationen vermindernd und die niedrige soziale Stadtteillage verstärkend auf wöchentliches TäterInverhalten einwirkt. Interkorrelationen zwischen den Prädiktoren liegen nicht vor. Die Erklärung des Phänomens bleibt aber unter der 3 %-Grenze. Vorhandene Odds-Ratio-Werte könnten demnach auch auf Berechnungsfehlern und anderen Biasformen beruhen. In Stufe 4 verändert sich das Modell nach vier Schritten nicht mehr. Bei den Ergebnissen des vorhergehenden Gesamtmodells wie auch bei den Gütekriterien und der Varianzaufklärung gibt es keine entscheidenden Veränderungen. Störvariablem können anhand der Rückwärtsverfolgung der Likelihood-Quotienten-Statistik nicht entdeckt werden (siehe Tabelle 156).

In der Jungengruppe erreicht das Gesamtmodell nach fünf Rückwärtsschritten seinen endgültigen Stand. Dabei ist die niedrige soziale Stadtteillage (OR: 3,184 CI: 1,16–8,738) der wichtigste bedingte Risikofaktor. Die abnehmende Hilfeleistung der MitschülerInnen verliert den Status der Signifikanz, nachdem nicht mehr für die AußenseiterInnenbedeutung kontrolliert wird (OR: 0,798 CI: 0,616–1,033). Dieses Modell erreicht eine Varianzaufklärung von 4,7 %. Die Indikatoren der sozialen Unterstützung haben keinerlei Auswirkung in der Gruppe der Mädchen auf das Kriterium, mindestens einmal in der Woche jemanden schlecht zu behandeln.

TäterInnen, mindestens einmal im Monat

Ausgehend davon, das es durchaus Kinder gibt, die nicht wöchentlich, aber regelmäßig ein- bis zweimal im Monat jemanden schlecht behandeln, ohne selbst schlecht behandelt zu werden, könnten hier ebenfalls Risiken auf Grundlage der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen bestehen.

Stehen die einzelnen Indikatoren allein im bivariaten Modell der Stufe 1, haben Kinder, die verstärkt AußenseiterInnen in der Klasse bemerken, eine erhöhte Chance von ca.16 % pro Stufe, jemanden schlecht zu behandeln. Wie bei den TäterInnen, die regelmäßig einmal in der Woche Bullying ausüben, kommt es hier ebenfalls zu einer Erhöhung der bedingten Wahrscheinlichkeit um 66,5 % bei Zugehörigkeit zu eine Schule mit niedriger sozialer Stadtteillage im Vergleich zu Kindern in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage (siehe Tabelle 67). Die Leistungsfähigkeit der Modelle mit der notwendigen Anpassung ist gegeben, die Aufklärung des kausalen Zusammenhangs liegt bei beiden Indikatoren unter 3 %. In den Modellen der Stufe 2 erhalten die Indikatoren „AußenseiterIn“ und „Unterstützung durch FreundInnen“ signifikante Odds-Ratio-Werte. Die Bedeutung der AußenseiterInnen bleibt annähernd konstant im Vergleich zu Stufe 1. Der bestehende protektive Faktor durch die Unterstützung von FreundInnen ist statistisch vorhanden. Beide Indikatoren können jeweils im Modell 3 % der Varianz aufklären (siehe Tabelle 67, Tabelle 157).

Tabelle 67: Odds Ratio für TäterInnen (monatlich) und die Indikatoren der sozialen Unterstützung

Kriterium: TäterIn einmal im Monat				
Indikator (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell zweiter Schritt (CI)*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,1 (0,982–1,232)	1,121 (1–1,257)	1,133 (0,990–1,295)	1,164 (1,026–1,321)
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	0,923 (0,833–1,023)	0,929 (0,838–1,031)	0,879 (0,783–0,987)	0,885 (0,789–0,993)
AußenseiterIn in der Klasse[a]	1,159 (1,055–1,273)	1,161 (1,056–1,276)	1,149 (1,042–1,267)	1,052 (1,276)
soziale Unterstützung durch FreundInnen[a]	0,993 (0,986–1)	0,993 (0,986–0,999)	0,995 (0,987–1,003)	
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	1,665 (1,15–2,412)		1,922 (1,287–2,872)	1,915 (1,282–1,859)

Kriterium: TäterIn einmal im Monat				
Indikator (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell zweiter Schritt (CI)*
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. niedrig)	0,938 (0,662–1,327)		1,020 (0,71–1,466)	1,013 (0,706–1,455)

[a] erhöhte Ausprägung des Indikators als Risiko

Im Gesamtmodell wird der Einfluss des Indikators „Hilfestellung in konkreten Situationen“ statistisch signifikant. Pro Stufe sinkt die Gefahr, zum/zur TäterIn zu werden, um 12 %, wenn MitschülerInnen weniger Hilfestellungen leisten. Unabhängig davon bleibt das bekannte Risiko der AußenseiterInnen aus Stufe 1 und 2 bestehen, und auch die niedrige soziale Stadtteillage erhöht das bedingte wahrscheinliche Risiko der TäterInnenschaft um das 1,92-Fache. Multikollinearität liegt in diesem Modell nicht vor. Die Variationsinflationsfaktoren und Toleranzgrenzen bleiben im angemessenen Bereich. Die Gütekriterien des Modells sind akzeptabel, das Gesamtmodell erklärt 4,9 % der Gesamtvarianz (siehe Tabelle 67, Tabelle 157).

In Stufe 4 erreicht das Modell im zweiten Schritt seine letzten Veränderungen. Alle Indikatoren der sozialen Unterstützung erreichen statistische Bedeutung. Dies deutet auf Interaktionen zwischen den Indikatoren hin. Die Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen und die konkrete Hilfestellung erreichen verwendbare Odds Ratio, während die Rolle der AußenseiterInnen zwar signifikant bleibt, aber fast keine Wirkung erzielt (siehe Tabelle 67, Tabelle 157). Die soziale Stadtteillage der Schule bleibt als strukturelles Risiko konstant mit einem Odds-Ratio-Wert von 1,9 bestehen. Die Varianzaufklärung dieses Modell bleibt unter 5 %, die Modellstruktur ist akzeptabel. Störvariablen liegen in diesem Modell nicht vor.

Wird die Gesamtstichgruppe unterteilt in Jungen und Mädchen, wird in dem schrittweisen Modell der Stufe 4 in der Jungengruppe nach zwei Schritten ein Ergebnis erreicht, das annähernd der Gesamtgruppe entspricht. Die Wahrnehmung von AußenseiterInnen spielt in diesem Modell keine signifikante Rolle mehr, ebenso wenig die soziale Unterstützung durch FreundInnen. Die verringerte Hilfsbereitschaft führt zu einer 1,2-fachen Steigerung pro Stufe der Chance, zum Täterkreis zu gehören (OR: 1,25 CI: 1,035–1,506). Eine verringerte Hilfestellung in konkreten Situationen hingegen schützt davor, zum Täter zu werden (OR: 0,803 CI: 0,679–0,949). Das Risiko der niedrigen sozialen Stadtteillage erhöht entscheidend die bedingte Wahrscheinlichkeit, jemanden mindesten ein- bis zweimal im Monat schlecht zu behandeln, und zwar um das 2,4-Fache. Dieses Modell klärt 7,3 % der bestehenden Varianz auf bei akzeptablen Gütekriterien (siehe Tabelle 157).

In der Mädchengruppe wird im fünften Schritt der Rückwärtsmethode das endgültige Modell erreicht, in dem die soziale Stadtteillage und die Bedeutung der AußenseiterInnen verbleiben. Als signifikantes Odds Ratio kann nur die Beobachtung von AußenseiterInnen benannt werden

(OR: 1,196 CI: 1,032–1,386) mit einer Aufklärungsfunktion von 3,2 %. Die soziale Stadtteillage der Schule ist in der Mädchengruppe nicht ausschlaggebend.

Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying-Erfahrung/-Ausübung und soziale Unterstützung

Nach den Modellen in Stufe 1 ergibt die bivariate Analyse, dass die soziale Unterstützung durch FreundInnen den Kreislauf Opfer/TäterInnen verringert (OR: 0,987), dieser sich aber durch AußenseiterInnen in der Klasse erhöht (OR: 1,272), und dass Kinder in einer Schule der niedrigen sozialen Stadtteillage eine 2,3-fach erhöhte Chance haben, dieser Gruppe anzugehören (siehe Tabelle 68). Die Modellberechnungen für diese Annahmen erklären weniger als 2 % des bestehenden kausalen Zusammenhanges bei einer akzeptablen Modellgüte. In Stufe 2 bleiben die Ergebnisse nach der Kontrolle für soziale Stadtteillage und Schulgröße existent.

Tabelle 68: Odds Ratio für Opfer/TäterInnen und soziale Unterstützung

Kriterium: Opfer/TäterIn einmal in der Woche				
Indikator (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko)	*Roher OR (CI)*	*OR adjustiert nach sozialer Stadtteillage der Schule und Schulgröße (CI)*	*Im Gesamtmodell (CI)*	*im schrittweisen Modell vierter Schritt (CI)*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,059 (0,886–1,266)	1,069 (0,894–1,278)	1,005 (0,816–1,238)	
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	1,004 (0,854–1,179)	1,008 (0,858–1,185)	0,957 (0,798–1,147)	
AußenseiterIn in der Klasse[a]	1,272 (1,106–1,462)	1,291 (1,172–4,686)	1,261 (1,092–1,456)	1,257 (1,09–1,451)
soziale Unterstützung durch FreundInnen[a]	0,987 (0,977–0,997)	0,986 80,976–0,996)	0,990 (0,78–1,002)	0,990 (0,98–1,001)
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	2,391 (1,233–4,636)		2,375 (1,18–4,778)	2,419 (1,231–4,752)
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. niedrig)	1,533 (0,798–2,946)		1,587 (0,813–3,097)	1,588 (0,818–3,081)

[a] erhöhte Ausprägung des Indikators als Risiko

In Stufe 3 erreicht die Beobachtung von AußenseiterInnenpositionen innerhalb einer Klasse eine bedingte Wahrscheinlichkeit von OR: 1,257 pro Stufe. Unabhängig davon bleibt auch die bestehende erhöhte Chance von OR: 2,3 beim Besuch einer Schule in niedriger sozialer Stadtteillage vorhanden. Dieses Modell erklärt 4,3 % der möglichen Varianz. Multikollinearität liegt nicht vor. Im vierten Schritt der Stufe 4 erreicht das angenommene Modell der Stufe 3 keine Veränderungen mehr. Störfaktoren liegen nicht vor, da alle signifikanten Prädiktoren über die einzelnen Schritte der Stufe 4 wie auch über die einzelnen Modelle der Stufen annähernd gleichbleibend sind (siehe Tabelle 68). Es kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die niedrige soziale Stadtteillage als auch eine zunehmende Beobachtung von AußenseiterInnen Prädiktoren für die Einnahme einer Opfer/TäterInnenrolle sind.

In der Jungengruppe wird nach der Rückwärtsmethode im fünften Schritt das stabilste Modell erreicht. Neben der Beobachtung des Auftretens von AußenseiterInnen in der Klasse erhält die soziale Lage eine statistisch signifikante Position von OR: 3,478 (1,254–9,641) im Modell. Neben

den akzeptablen Modellgütekriterien erreicht dieses Modell eine Varianzaufklärung von 4,3 %. In der Mädchengruppe erhält die soziale Stadtteillage der Schule keine statistische Relevanz und entfällt auch im sechsten Schritt der Rückwärtsberechnung. Allein das Auftreten von AußenseiterInnen in der Klasse bedingt hier eine erhöhte Wahrscheinlichkeit von OR: 1,24 (1,064–1,687) bei einer Aufklärungsvarianz von 3,2 % (siehe Tabelle 158).

Fazit der Ergebnisse der sozialen Unterstützung und Bullying

Kinder, die Bullying als Opfer, TäterIn oder Opfer/TäterIn erleben, schätzen die Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen generell negativer ein als der Anteil der Kinder, die sich nicht in einer der genannten Positionen befinden. Für jede eingenommene Rolle hat diese Erkenntnis aber unterschiedliche Bedeutung.

In der Gruppe der Opfer (allgemeine Angaben) kommt es zu unterschiedlichen Einschätzung der sozialen Unterstützung. Der statistische Effekt dieser Unterschiede ist als klein einzuorden. Betroffene Mädchen fühlen sich im Gegensatz zu betroffenen Jungen weniger unterstützt durch die MitschülerInnen und durch FreundInnen. Jungen mit Opfererfahrung leiden ebenfalls unter einer mangelnden Unterstützung durch FreundInnen und unter Ausgrenzung in der Klasse, jedoch nicht so ausgeprägt wie die Mädchen.

Bestätigt werden diese Angaben in der multivariaten Analyse. Die statistisch signifikanten Prädiktoren erklären 12,2 % der Gesamtvarianz. In der Mädchengruppe erhöht sich die Bedeutung der Indikatoren der sozialen Unterstützung auf 19 % Varianzaufklärung. Bei den Jungen erreicht dieses Modell 9,2 % der Aufklärung des Kausalzusammenhanges. Die ausgehende Gefahr der hohen sozialen Stadtteillage als Prädiktor für ein erhöhtes Risiko, Opfer zu sein, sollte in Betracht gezogen werden, kann aber im schrittweisen Modell nicht mehr statistisch bewiesen werden.

Wird der Anteil der betroffenen Kinder von Bullying-Erfahrungen anhand der erlebten Gewaltformen statuiert, schränken sich auf den ersten Blick die möglichen Faktoren der sozialen Unterstützung ein. Die Hilfestellung in konkreten Situationen wird von Kindern mit und ohne Bullying-Erfahrung gleich eingeschätzt. Bei allen weiteren Indikatoren liegen in der Opfergruppe niedrigere Durchschnittswerte vor. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Jungen oder Mädchen innerhalb der Opfergruppe verschlechtert nicht die Einschätzung der Unterstützung durch MitschülerInnen, jedoch die Unterstützung durch FreundInnen. Mädchen sehen sich hier weniger unterstützt. Als Prädiktoren zur Erhöhung der bedingten Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der Opfer zu gehören, treten in der Gesamtgruppe die Items „Allgemeine Hilfsbereitschaft und Akzeptanz“, „AußenseiterIn in der Klasse“ und soziale Unterstützung durch FreundInnen in den Vordergrund. Die soziale Stadtteillage der Schule hat in diesen Berechnungen keinerlei Bedeutung. Dabei erklärt das Modell 9,4 % der Varianz. Bei den Jungen bleibt es mit einer Aufklärung von 6,9 % bestehen. In der Mädchengruppe ist die Unterstützung durch FreundInnen statistisch signifikant bedeutsam.

Hier werden durch diese Prädiktoren 12,2 % des Risikos der Opferstellung geklärt. Damit spielt auch bei der größeren Auslegung des Opferbegriffs die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen eine Rolle, erklärt aber prozentual nicht ausreichend die bestehende Situation.

Durch den niedrigen Prozentsatz der Kinder, die sich als ausschließliche TäterInnen von mindestens einmal in der Woche ausgeübtem Bullying einstufen, sind die vorgestellten Ergebnisse der statistischen Analysen nur eingeschränkt zu beurteilen. Unterschiedliche Mittelwerte mit geringen Effektstärken zwischen den TäterInnen und dem anderen Teil der Stichprobe zeigen sich nur in Bezug auf die Hilfestellung in konkreten Situationen. TäterInnen beobachten hier mehr Hilfeleistungen als NichttäterInnen. Zwischen Jungen und Mädchen gibt es keine Verschärfungen oder Entschärfungen dieser Einschätzungen. Ebenso liegen keine Hinweise innerhalb der Jungen- und innerhalb der Mädchengruppe vor. In der Gesamtgruppe stellt der Indikator der Hilfestellung bei Notwendigkeit einen Prädiktor dar. Fühlen sich die Kinder weniger konkret unterstützt in einer Situation, werden sie weniger als TäterInnen auffällig. Unabhängig davon ist zu bedenken, dass die soziale Stadtteillage der Schule als ein Risikofaktor zu bewerten ist. Kinder in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage haben das doppelte Risiko, TäterInnen zu sein, als Kinder in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage (Varianzaufklärung 2,8 %). Bei der getrennten Betrachtung nach Geschlecht wird klar, dass sich das Risiko der sozialen Stadtteillage ebenso wie das Risiko der Hilfestellung auf die Gruppe der Jungen bezieht. Hier könnte es eine Interaktion mit der Wahrnehmung von AußenseiterInnen geben (Varianzaufklärung 4,7 %). Die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen hat nach dieser Untersuchung keine Einwirkung auf die Verhinderung oder Verstärkung der regelmäßigen wöchentlichen Bullying-Ausübung. Die geringe Varianzaufklärung verweist darauf, dass diese Erkenntnisse jedoch auf statistischen Fehlern und anderen Biasformen basieren können.

Um die Gruppe der Bullying-Ausübenden fassbarer zu machen, kam es zu einer Erweiterung der Gruppe durch die Maßgabe: jede/r die/der mindestens ein bis zweimal im Monat Bullying ausübt gehört zur TäterInnengruppe. Es zeigt sich, dass die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen von Kindern der TäterInnengruppe sowie der restlichen Gruppe gleich eingeschätzt wird. Mehr AußenseiterInnen in der Klasse bemerken die Kinder der TäterInnengruppe, ebenso empfinden sie weniger Unterstützung durch FreundInnen. Dabei sind die genannten Unterschiede sehr klein und statistisch wenig effektiv. Innerhalb der beiden geschlechtsspezifischen Gruppen werden die Unterstützung durch FreundInnen und die AußenseiterInnenposition herausgehoben. In der multivariaten Analyse werden die Merkmale der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen als Prädiktoren relevant. Die Bedeutung der ermittelten Quotenverhältnisse bleibt dabei trotz bestehender Signifikanz gering (Varianzaufklärung von 4,3 %). Die niedrige soziale Stadtteillage hat hier einen stabilen Einfluss von OR: 1,9. In der Jungengruppe wird die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen neben der sozialen Stadtteillage bedeutsam und erklärt 7,9 % der

angenommen Kausalbeziehung. In der Mädchengruppe entwickelt die Beobachtung von AußenseiterInnen eine negative bedingte Wahrscheinlichkeit, zur Täterinnengruppe zu gehören (Varianzaufklärung 3,2 %).

Opfer/TäterInnen (mindestens einmal in der Woche) sehen sich weniger unterstützt durch FreundInnen und haben verstärkt den Eindruck, dass es AußenseiterInnen in der Klasse gibt. Diese Unterschiede bleiben marginal und erreichen statistisch nur eine geringe Effektgröße. Innerhalb der Gruppe der Opfer/TäterInnen gibt es keine signifikant unterschiedlichen Einschätzungen zwischen Jungen und Mädchen. Innerhalb der Jungengruppe sind keine deskriptiven Differenzen auszumachen. Innerhalb der Mädchengruppe sehen die betroffenen Mädchen mehr AußenseiterInnen in der Klasse und fühlen sich weniger unterstützt durch FreundInnen. Als mögliche Risikofaktoren kristallisieren sich die verstärkte Beobachtung von AußenseiterInnen und die niedrige soziale Stadtteillage heraus. Dies bestätigt sich in der Jungengruppe, während es in der Mädchengruppe auf die AußenseiterInnenbeobachtung beschränkt bleibt. Die Varianzaufklärung liegt in allen Fällen unter 4,5 %.

4.5.5 Gewalteinstellungen

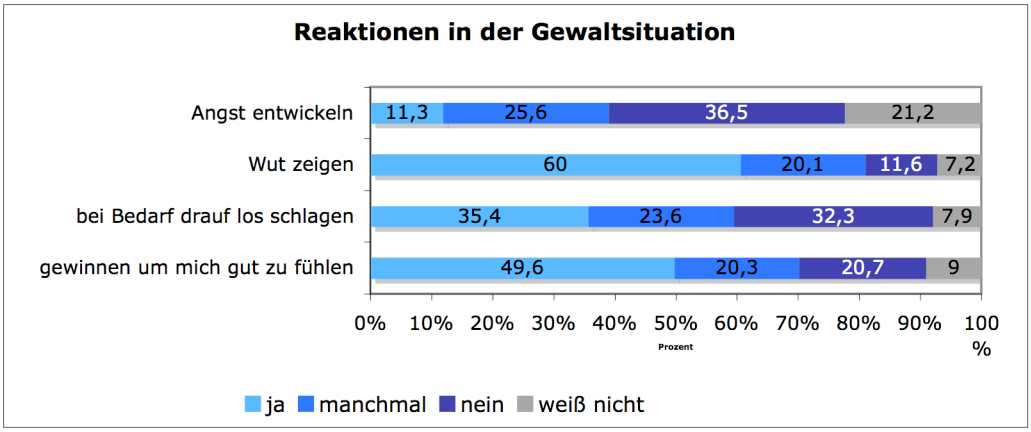
Die Kinder beantworteten Fragen zu verschiedenen Dimensionen des persönlichen Empfindens bei Streit im Sinne von Bullying. Dabei wurde unterschieden zwischen der eigenen Einbindung in eine Bullying-Situation, der beobachtenden Position während eines Streites und der generellen Einstellung des Handelns, dem „moral disengagement“. Die Angaben beziehen sich darauf, inwieweit Kinder in den abgefragten Situationen bisher handelten oder zukünftig handeln würden.

Emotionale Reaktionen innerhalb einer Bullying-Situation

Eine aktive Reaktion in Form von „gewinnen“, „schlagen“ oder „Wut zeigen“ würden 39,7 % der StudienteilnehmerInnen in der Streitsituation ausüben. 31,1 % würden, je nach Situation, manchmal so reagieren. Keine Reaktion in dieser Form können sich 22 % der Kinder vorstellen.

Daneben ängstigen sich 11,3 % der beteiligten Kinder in einer solchen Situation, und 25,6 % manchmal. Über ein Drittel der Kinder hat keine Angst in einer Bullying-Situation und 21,2 % können sich nicht entscheiden, ob diese Situationen für sie beängstigend wären oder nicht (siehe Abbildung 22).

Abbildung 22: Reaktionen innerhalb der Bullying-Situation



Jungen reagieren häufiger aktiv in der Bullying-Situation als Mädchen. Sie wollen eher den Streit gewinnen (Jungen: 25,8 %; Mädchen: 15,7 % Chi-Quadrat: 30,90 df: 4 $p < 0,001$), schlagen bei Bedarf los (Jungen 20,3 %; Mädchen: 9,8 % Chi-Quadrat: 54,42 df: 3 $p < 0,001$) und können besser ihre Wut zeigen (Jungen: 32,4 %, Mädchen: 18,5 % Chi-Quadrat: 31,24 df: 3 $p < 0,001$). Mädchen sind häufiger verunsichert bezüglich dem Ausmaß ihrer Ängstlichkeit innerhalb der Situation (Mädchen: 26,4 %, Jungen: 18,1 %). 15,3 % der Mädchen entwickeln im Vergleich zu 8,6 % der Jungen konkret Angst (Chi-Quadrat: 54,89 df: 3, $p < 0,001$) während eines Streites.

Aktive Reaktion unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage und Schulgröße

Kinder an Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage reagieren öfter aktiv innerhalb eines Streites, gefolgt von Kindern in Schulen mit hoher und normaler sozialer Stadtteillage (siehe Tabelle 159). Dieser Trend gilt nicht für die Entwicklung von Ängsten in der Situation. Hier gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Je nach Schulgröße verändert sich die Verteilung der Reaktionen bei der persönlichen Einbindung in eine Streitsituation. In mittelgroßen Schulen reagieren die Kinder am wenigsten, während sie es in großen Schulen verstärkt tun. Das Empfinden von Angst innerhalb der Situation ist unabhängig von der Schulgröße.

Persönliche Position während einer beobachteten Bullying-Situation

Es gibt verschiedene Rollen, die während einer beobachteten Bullying-Situation eingenommen werden können: die helfende Position zur Beendigung der Situation, der/die passive BeisteherIn und der/die aktive BeisteherIn (siehe Abbildung 23).

63,2 % der Kinder gehen davon aus, dass sie in Form von Schlichtung oder indem ein Erwachsener zur Hilfe geholt wird, helfend in die Situation eingreifen. 24,2 % bieten es manchmal an. Nur 3,1 % der Kinder gehen davon aus, dass sie die Situation nicht von außen beenden. 66,1 % der Mädchen greifen helfend in die Bullying-Situation ein gegenüber 60,4 % Jungen (Chi-

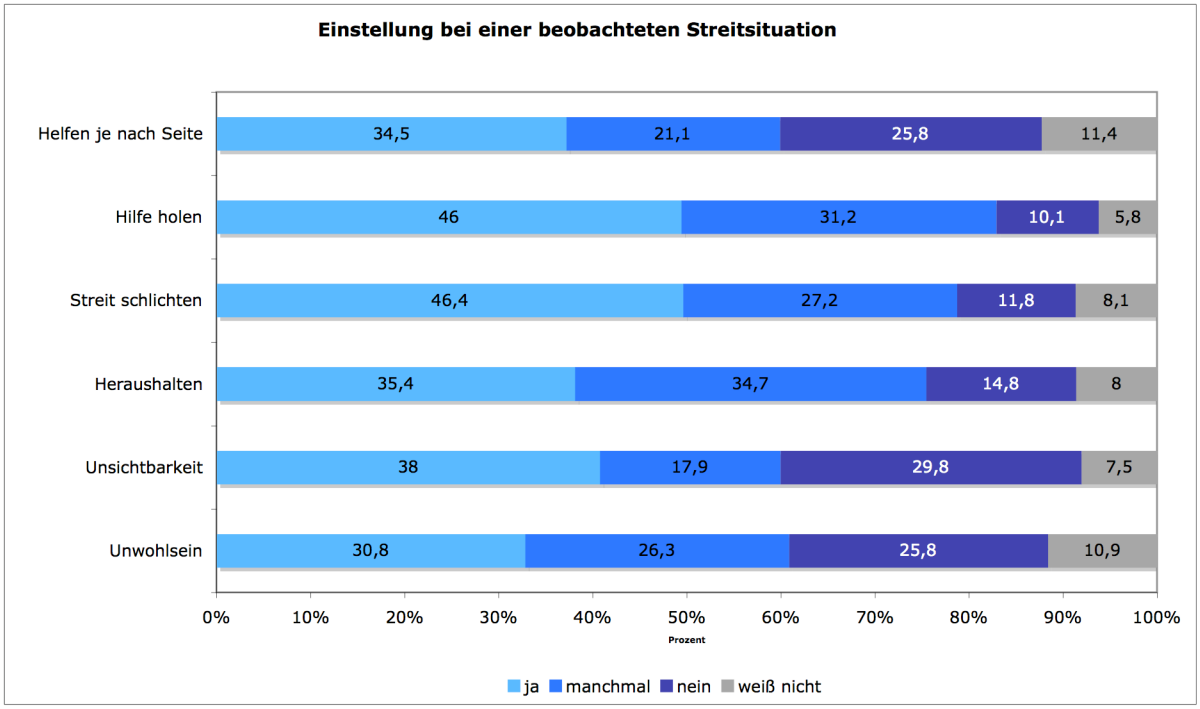
Quadrat 22,76, df: 3 p < 0,001). 5,2 % der Jungen ziehen dieses im Gegensatz zu 1 % der Mädchen nie in Betracht.

Dementsprechend halten sich 48 % der Kinder nie und 32,1 % der Kinder manchmal aus der Situation heraus. Diese Kinder werden in der Literatur als passive BeisteherInnen betitelt. 11,7 % halten sich konsequent von einer beobachteten Situation fern oder mischen sich nicht ein. Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind hier nicht signifikant vorhanden. 50,4 % der Jungen und 45,7 % der Mädchen halten sich nie heraus, während 10,1 % der Jungen und 13,1 % der Mädchen sich immer der Situation entziehen.

Zusätzlich helfen 34,5 % der Kinder demjenigen auf dessen Seite sie stehen, während 25,8 % keine Partei für eine Seite ergreifen. Dies sind die aktiven BeisteherInnen. Mädchen und Jungen finden sich prozentual zu gleichen Teilen in dieser Position. Es gibt 9,7 % Jungen und 12,8 % Mädchen, die sich nicht entscheiden können, wie sie sich in der Situation verhalten würden.

Insgesamt fühlen sich 30,8 % der Kinder unwohl, wenn andere Kinder Streit haben, und 32 % fühlen sich zumindest nicht unwohl. Mädchen geht es dabei schlechter als Jungen (Chi-Quadrat 25,94 df: 3 p < 0,001). Ein Drittel der Jungen fühlt sich nie unwohl, und 26,4 % fühlen sich unwohl während einer beobachteten Bullying-Situation, wohingegen bei den Mädchen das Verhältnis umgekehrt existiert: 35,4 % fühlen sich unwohl, und 20 % fühlen sich nicht unwohl in der Situation.

Abbildung 23: Persönliche Einstellung bei einer beobachteten Streitsituation



Soziale Stadtteillage und Schulgröße

Geht es um die Rollen der BeisteherInnen bei der Beobachtung einer Streitsituation, gibt es keine signifikanten prozentualen Unterschiede zwischen den sozialen Stadtteillagen in Bezug auf die

Hilfestellung in der Situation oder die aktive Unterstützung einer Seite von außen. Vor allem Kinder in der normalen und hohen sozialen Stadtteillage halten sich zumindest manchmal aus der Situation heraus (siehe Tabelle 161). Die Schulgröße hat keine Bedeutung für die Anzahl der Kinder, die sich heraushalten oder die eine Seite aktiv von außen unterstützen. Unterschiede gibt es zum Zeitpunkt der Untersuchung im Hinblick auf die Kinder, die von außen die Situation beenden möchten: In großen Schulen findet dieser Prozess signifikant weniger statt als in den anderen Schulen (siehe Tabelle 162).

Moral disengagement

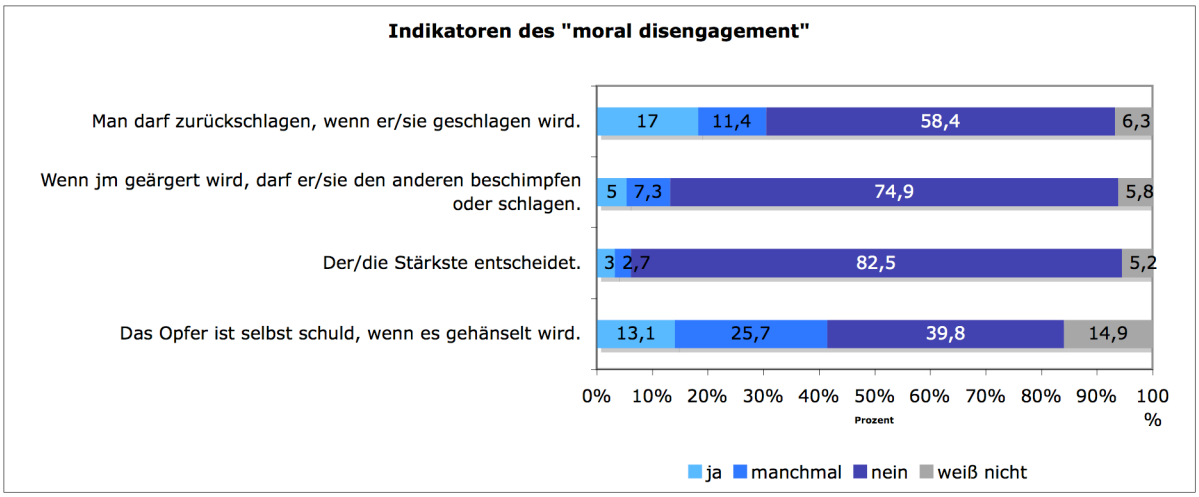
Nach der Theorie von *Bandura*, dem „moral disengagement“, ist es bereits im Grundschulalter möglich, moralische Distanzierungen als Rechtfertigung von Gewalthandlung zu erlernen (Bandura 1996). Vier Aussagen testeten dies in der hier befragten Kindergruppe. Inwieweit die soziale Lage des einzelnen Kindes einen Einfluss auf diese Einstellung hat, wird im nachfolgenden Kapitel überprüft.

Moralische Distanzierungen von Gewalt in Form von Rechtfertigung und Verschiebung der Verantwortung liegt bei 8,3 % der Kinder vor. Dabei betrifft dies mehr Jungen (13 %) als Mädchen (3,5 %, Chi-Quadrat 31,5 df: 1 $p < 0,001$) (siehe Abbildung 24).

Dass die Verantwortung für die erlebte Bullying-Situation beim Opfer liegt, bestätigen 13,1 % der Kinder. 25,7 % gehen davon aus, dass es zumindest manchmal so sein könnte. Diese Einstellung vertreten Jungen und Mädchen in ähnlichem Umfang. Dass der Stärkste in der Klasse entscheidet, was zulässig ist und was nicht, lehnen 82,5 % der Kinder ab. Dabei entscheiden sich mehr Mädchen gegen diese Form der Machtausübung (83,1 %) als Jungen (82,2 %). Dieser Unterschied ist signifikant: Chi-Quadrat: 16,3 df: 3, $p < 0,001$.

Die Ausübung von Bullying in Form von Schimpfen und Schlagen befürworten, wenn sie geärgert werden, 5 % der Kinder und 74,9 % der Kinder lehnen diese Form ab. 2,4 % der Mädchen ziehen es nie und 4,6 % manchmal in Betracht, während 8,5 % der Jungen sie befürworten und 11,5 % sie manchmal positiv bewerten (Chi-Quadrat: 38,4 df: 3 $p < 0,001$). Falls sie selbst geschlagen werden, schlagen 17 % zurück, 11,4 % manchmal und 58,4 % lehnen dies ab. Jungen greifen eher zu dieser Rechtfertigung als Mädchen (Chi-Quadrat: 47,59 df: 3 $p < 0,001$). 39,5 % der Jungen und 22 % der Mädchen zeigen zumindest manchmal diese Reaktion.

Abbildung 24: Indikatoren des „moral disengagement"



Kinder, die Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage besuchen, zeigen deutlicher Tendenzen (12,8 %) zu „moral disengagement“ als Kinder aus Schulen in hoher (9,3 %) oder normaler sozialer Stadtteillage (5,3 %) (Chi-Quadrat: 15,16 df: 2 p = 0,001).

Die Ausprägung von „moral disengagement“ kommt prozentual häufiger an großen Schulen (14,4 %) als an den anderen Schulen vor (p = 0,002 C: 11,8 %).

Zusammenhänge zwischen der Gewalteinstellung und den Indikatoren der sozialen Lage

Gewalteinstellungen als theoretische Konstrukte sind im Grundschulalter nicht direkt zu erfragen. Es können aber Rückschlüsse aus bestimmten Verhaltensweisen der Kinder in beobachteten Streitsituationen geschlossen werden. Es ist derzeit fraglich, ob diese Reaktionen von der sozialen Lage des/der Einzelnen abhängig sind.

Die Risikoberechnungen erfolgen mit der multinominalen Regressionsanalyse. In Stufe 1 stehen alle Indikatoren der sozialen Lage einzeln im Modell, in Stufe 2 stehen die Indikatoren einzeln, aber adjustiert nach der sozialen Stadtteillage und Schulgröße im Modell. Stufe 3 beinhaltet das Gesamtmodell. Dabei wird bei mindestens 20 % fehlenden Zellen auf eine Analyseauswertung verzichtet. Die Schulgröße bleibt nicht weiter im Modell. Hier liegt nach der Multikollinearitätsprüfung eine Überschneidung mit der sozialen Stadtteillage der Schule vor.

<u>Kinder, die eine beobachtete Streitsituation beenden möchten, und Indikatoren der sozialen Lage</u>

63,2 % der Kinder gehen davon aus, dass sie helfend in die Situation eingreifen in Form von Schlichtung oder indem sie einen Erwachsenen zur Hilfe holen. 24,2 % bieten es manchmal anbieten. Nur 3,1 % der Kinder unternehmen keine Versuche, die Situation zu beenden. Mädchen greifen dabei öfter helfend in die Bullying-Situationen ein als Jungen.

Werden diese Hinweise stratifiziert unter dem Aspekt der sozialen Lage betrachtet, bleibt die prozentuale Verteilung der Kinder, die keine Hilfe anbieten, über alle Indikatoren annähernd gleich.

Eine Ausnahme bilden die Kinder, die nur mit einer Person zusammenleben. Hier erhöht sich der Anteil auf 5,6 %. Dies betrifft ebenso die Kinder, bei denen kein Elternteil arbeitet. 7,4 % der Kinder bieten keine Hilfe an. Im Gegensatz dazu liegen die Anteile der Kinder, die Hilfe organisieren, in den Indikatorenausprägungen überwiegend über dem allgemeinen Wert. Dies betrifft allerdings nicht die Kinder, die nur mit einem Elternteil zusammenleben. Hier ist der Anteil 5,5 % niedriger als die allgemeine Angabe (siehe Tabelle 69). Unterschiede innerhalb der Indikatorkategorien befinden sich bei der gesprochenen Sprache im Elternhaus und in der Familienkonstellation. Kinder aus Elternhäusern, in denen nicht deutsch gesprochen wird, holen häufiger konkret Hilfe (76,2 %) als Kinder innerhalb eines deutschsprachigen Haushaltes (66,2 %). Ebenso holen Kinder, die mit zwei erwachsenen Personen zusammenleben, öfter Hilfe (72 %) als Kinder, die nur mit einem Erwachsenen zusammenleben (57,5 %).

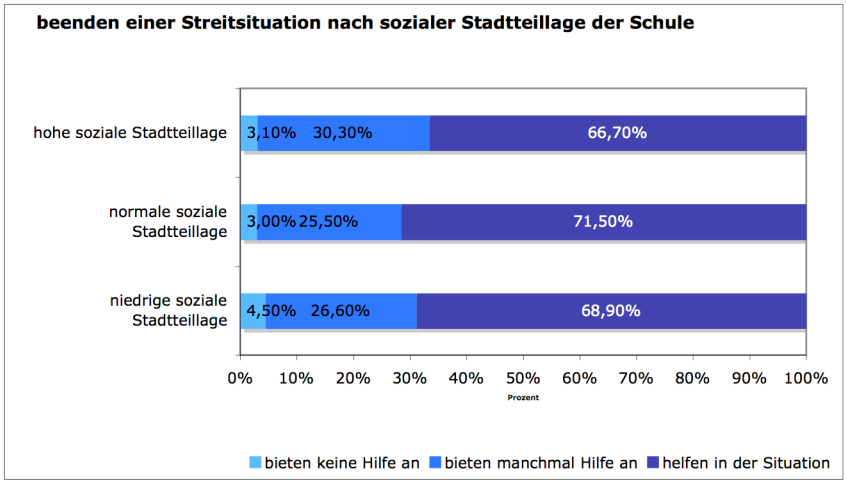
Tabelle 69: Verteilungen der Helfenden bei beobachteter Bullying-Situation und Indikatoren der sozialen Lage

		bieten keine Hilfe an	*bieten manchmal Hilfe an*	*helfen in der Situation*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	3,20 %	25,70 %	71,10 %	342
	normaler materieller Wohlstand	3,70 %	28,00 %	68,30 %	429
	hoher materieller Wohlstand	3,60 %	24,50 %	71,80 %	220
gesprochene Sprache im Elternhaus[a]	deutsch	3,40 %	30,40 %	66,20 %	668
	nicht deutsch- oder zweisprachig	3,50 %	20,30 %	76,20 %	369
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie[a]	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	5,60 %	36,90 %	57,50 %	179
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	2,90 %	25,20 %	72,00 %	831
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	7,40 %	29,60 %	63,00 %	54
	ein Elternteil arbeitet	2,80 %	28,70 %	68,40 %	282
	beide Elternteile arbeiten	3,10 %	24,90 %	72,00 %	586
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	2,80 %	29,00 %	68,30 %	145
	ein Geschwisterkind	3,50 %	27,80 %	68,70 %	479
	zwei Geschwister	3,30 %	24,00 %	72,80 %	246
	drei Geschwister	4,80 %	22,60 %	72,60 %	84
	vier und mehr Geschwister	3,60 %	30,10 %	66,30 %	83

[a] signifikante Zusammenhänge zwischen den Indikatoren und Helfen bei einer Bullying-Situation Chi-Quadrat $p < 0,05$

Die soziale Stadtteillage der Schule spielt keine Rolle bei der Hilfestellung innerhalb einer beobachteten Streitsituation. Es gibt keine signifikanten Unterschiede bei den allgemeinen Angaben (siehe Abbildung 26).

Abbildung 25: Soziale Stadtteillage der Schule und Hilfestellung bei einer beobachteten Streitsituation



Wird die soziale Stadtteillage der Schule bei der bivariaten deskriptiven Betrachtung der Indikatoren der sozialen Lage und der helfenden Rolle bei der Beobachtung eines Streites berücksichtigt, zeigt sich innerhalb der normalen Stadtteillage ein signifikanter Unterschied zwischen den Merkmalsausprägungen der gesprochenen Sprache im Elternhaus. Hier sind nicht deutsch-/zweisprachige Kinder signifikant häufiger bereit, aktiv Hilfestellung zu leisten als deutschsprachige Kinder (Chi-Quadrat: 8,345 df: 2 p = 0,015). Der vorher bereits bekannte Unterschied innerhalb der Familienkonstellation bestätigt sich in der normalen (Chi-Quadrat: 12,1 df: 2 p = 0,002) und in der hohen sozialen Stadtteillage der Schule (Chi-Quadrat: 8,41 df: 2 p = 0,015).

Unterschiede der Antwortenverteilungen zwischen Jungen und Mädchen werden bedeutend bei geringem und normalem familiärem Wohlstand, wenn beide Elternteile arbeiten oder ein Geschwisterkind bzw. zwei Geschwister vorhanden sind. Hier sind die Mädchen wesentlich öfter bereit, Hilfe zu leisten, als die Jungen. In den Kategorien der gesprochenen Sprache und Familienkonstellationen ergibt sich ebenso, dass Mädchen hilfsbereiter sind als Jungen (siehe Tabelle 70).

Tabelle 70: Verteilung der helfenden Position zwischen den Geschlechtern in Kombination der sozialen Lage

		bieten keine Hilfe an		*bieten manchmal Hilfe an*		*helfen in der Situation*	
		männlich	*weiblich*	*männlich*	*weiblich*	*männlich*	*weiblich*
FAS	geringer materieller Wohlstand[a]	5,20 %	1,70 %	30,30 %	20,60 %	64,50 %	77,80 %
	normaler materieller Wohlstand[a]	7,40 %	0,40 %	30,40 %	26,00 %	62,30 %	73,50 %
	hoher materieller Wohlstand	4,20 %	2,00 %	21,20 %	28,00 %	74,60 %	70,00 %
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch[a]	5,30 %	1,20 %	30,50 %	29,60 %	64,20 %	69,10 %
	nicht deutsch oder zweisprachig[a]	6,70 %	1,00 %	22,70 %	18,40 %	70,60 %	80,60 %

		bieten keine Hilfe an		*bieten manchmal Hilfe an*		*helfen in der Situation*	
		männlich	*weiblich*	*männlich*	*weiblich*	*männlich*	*weiblich*
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern) [a]	8,60 %	1,40 %	40,00 %	31,00 %	51,40 %	67,60 %
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern) [a]	5,00 %	0,90 %	25,70 %	24,40 %	69,30 %	74,70 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	7,70 %	7,40 %	42,30 %	14,80 %	50,00 %	77,80 %
	ein Elternteil arbeitet	5,10 %	0,60 %	28,00 %	29,10 %	66,90 %	70,30 %
	beide Elternteile arbeiten[a]	5,10 %	1,00 %	26,20 %	23,20 %	68,70 %	75,80 %
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	4,60 %	1,30 %	35,40 %	23,80 %	60,00 %	75,00 %
	ein Geschwisterkind[a]	5,90 %	1,30 %	26,50 %	29,20 %	67,60 %	69,60 %
	zwei Geschwister[a]	6,00 %	0,80 %	27,60 %	19,70 %	66,40 %	79,50 %
	drei Geschwister	7,00 %		20,90 %	23,10 %	72,10 %	76,90 %
	vier und mehr Geschwister	5,30 %	2,50 %	34,20 %	25,00 %	60,50 %	72,50 %

[a] Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen $p < 0,05$

Innerhalb der Gruppe der Mädchen erscheint erneut der signifikante prozentuale Unterschied zwischen nicht deutsch-/zweisprachigen Mädchen (69 %) und deutschsprachigen Mädchen (80 %) (Chi-Quadrat: 8,445 df: 2 $p = 0,015$). Innerhalb der Gruppe der Jungen wird die Bedeutung der Sprache nicht relevant.

In der Gruppe der Mädchen erscheint ein neuer signifikanter Hinweis auf Unterschiede durch die Arbeitstätigkeit der Eltern: Mädchen, deren Eltern nicht arbeiten, helfen deutlich häufiger (77 %) als Mädchen, bei denen beide Elternteile arbeiten (75 %) oder ein Elternteil arbeitet (70 %) (Chi-Quadrat: 11,724 df: 4 $p = 0,02$).

In der Gruppe der Jungen kommt die Familienkonstellation zum Tragen. Jungen, die nur mit einer erwachsenen Person zusammenleben, sind weniger bereit, zu helfen (51 %) als Jungen, die mit zwei erwachsenen Personen zusammenleben (69 %) (Chi-Quadrat: 11,675 df: 2 $p = 0,003$).

Die Indikatoren der sozialen Lage als Risikofaktoren

Das Geschlecht des Kindes ist der größte definierte Auslöser im Hinblick darauf, ob jemand bereit ist, helfend in eine Situation einzugreifen. Jungen haben eine 5-fach höhere Chance, dies nicht zu tun, als Mädchen.

Ein weiterer Prädiktor könnte nach Stufe 1 und Stufe 2 das Zusammenleben mit einem Erwachsenen sein. Die entsprechenden Kinder haben eine 2,4-fach erhöhte Chance, eine beobachtete Streitsituation nicht zu beenden. In beiden Stufen fällt in den Modellen auf, dass die Modellgüte nur in den benannten Risikofaktoren annehmbar ist, wobei der McFadden-Test kleiner als 0,2 ist und die erklärte Varianz einen Wert von 3 % nicht überschreitet. In Stufe 3 weicht im Gesamtmodell die Chance der Familienkonstellation dem Risiko der Erwerbslosigkeit der Eltern. Das Risiko des Geschlechts bleibt weiterhin konstant bestehen (siehe Tabelle 71). Dabei ist zu

berücksichtigen, dass die Modellgütemaße nicht annehmbar sind und auch der Anteil leerer Zellen in diesem Modell über 50 % liegt. Es kann angenommen werden, dass als Prädiktor innerhalb dieser Fragestellung nur das Geschlecht anerkannt werden kann.

Tabelle 71: Wahrscheinliche Risiken, jemandem keine Hilfe anzubieten, und soziale Lage

Kriterium: Kinder bieten keine Hilfe an			
Indikator *Risiko vs. Referenz*	*roher OR (CI)*	*OR adjustiert für soziale Stadtteillage (CI)*	*Gesamtmodell (CI)*
Fas (niedrig vs. hoch)	0,894 (0,352–2,272)	0,810 (0,308–2,132)	1,168 (0,336 –4,054)
Fas (normal vs. Hoch)	1,078 (0,452–2,575)	1,027 (0,424–2,485)	1,778 (0,601–5,257)
Geschwister	1,042 (0 ,808–1,345)	1,019 (0,787–1,318)	0,986 8(0,719–1,352)
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	2,419 (1,124–5,208)	2,460 (1,140–5,308)	1,511 (0,559–4,087)
Sprache (deutsch vs. nicht deutsch)	1,125 (0,561–2,257)	1,235 (0,603–2,529)	1,127 (0,452–2,809)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	2,758 (0,884–8,610)	2,680 (0,838–8,572)	4,450 (1,174–16,871)
Arbeitstätigkeit (eine Elternteil vs. beide Elternteile)	0,972 (0,415–2,274)	0,960 (0,409–2,252)	1,133 (0,442–2,906)
Geschlecht (Jungen vs. Mädchen)	5,581 (2,290–13,606)	5,465 (2,238–13,344)	5,604 (2,066–15,201)
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	1,411 (0,529–3,762)		
soziale Stadtteillage (normal vs. hoch)	0,903 (0,346–2,356)		

Bei einer getrennten geschlechtlichen Betrachtung besteht nach Stufe 2 in der Gruppe der Jungen, die nur mit einem Erwachsenen zusammenleben, ein erhöhtes Risiko (OR: 2,372 CI: 1,014–5,545). Nach Stufe 3 sind die Indikatoren der sozialen Lage in der Jungengruppe als Risikofaktoren nicht relevant.

In der Mädchengruppe sind in Stufe 2 keine wahrscheinlichen Prädiktoren in den Modellen zu erkennen. In Stufe 3 könnte ein erhöhtes Risiko für diejenigen bestehen, deren Eltern nicht arbeiten (OR: 23,32 CI: 1,354–402,075). In der Gruppe der Mädchen wie auch der Jungen, sind Modellgütemaße nicht akzeptabel.

Inwieweit das Kriterium erfüllt wird, dass nur manchmal versucht wird, die Streitsituation zu beenden, ist im Gegensatz zu den vorherigen Ausführungen unabhängig vom Geschlecht. Hier könnte die gesprochene Sprache im Elternhaus ein unabhängiger Risikofaktor sein. In allen drei Stufen haben deutschsprachige Kinder ein 70 % erhöhtes Risiko, nur manchmal Hilfe in einer beobachteten Streitsituation zu leisten. In Stufe 1 und 2 besteht ebenfalls für Kinder, die mit einem Elternteil zusammenleben, eine 80%ig erhöhte Chance. In Stufe 3 lösen sich diese Odds Ratio wieder auf, außer das bereits genannte Odds Ratio der deutschen Sprache. Dabei ist hier ebenfalls zu berücksichtigen, dass die Modellgütemaße negativ und die Anzahl der leeren Zellen sehr hoch sind (siehe Tabelle 72).

Tabelle 72: Wahrscheinliche Risiken für „nur manchmal Hilfe bei beobachtetem Streit anzubieten“ und sozialer Lage

Kriterium: bieten manchmal Hilfe an bei einem beobachteten Streit			
Indikator *Risiko vs. Referenz*	*roher OR (CI)*	*OR adjustiert für soziale Stadtteillage (CI)*	*Gesamtmodell (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	1,060 (0,715–1,571)	1,101 (0,732–1,656)	1,096 (0,686–1,751)
FAS (normal vs. Hoch)	1,198 (0,824–1,743)	1,232 (0,842–1,802)	1,424 (0,943–2,152)
Geschwister	0,974 (0,872–1,089)	0,975 (0,871–1,092)	1,011 (0,884–1,156)
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	1,833 (1,296–2,594)	1,859 (1,313–2,633)	1,521 (0,987–2,345)
Sprache (deutsch vs. nicht deutsch)	1,721 (1,269–2,332)	1,747 (1,278–2,387)	1,717 (1,180–2,498)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	1,360 (0,729–2,537)	1,351 (0,719–2,540)	1,338 (0,592–3,021)
Arbeitstätigkeit (eine Elternteil vs. beide Elternteile)	1,213 (0,880–1,671)	1,205 (0,873–1,662)	1,466 (1,030–2,084)
Geschlecht (Jungen vs. Mädchen)	1,224 (0,927–1,617)	1,212 (0,917–1,603)	1,260 (0,916–1,733)
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	0,851 (0,571–1,267)		
soziale Stadtteillage (normal vs. hoch)	0,786 (0,546–1,132)		

Nach der Einteilung in Jungen- und Mädchengruppe erscheint in Stufe 2 ein Risiko für deutschsprachige Mädchen (OR: 1,832 CI: 1,183–2,837) und Jungen (OR: 1,595 CI: 1,01–2,517). In der Jungengruppe ergibt sich zusätzlich eine erhöhte Chance für diejenigen, die nur mit einem Elternteil zusammenleben (OR: 2,12 CI: 1,334–3,395). In der Mädchengruppe ist eventuell eine Erwerbslosigkeit der Eltern von Bedeutung (OR: 7,14 CI: 1,06–48,146). Die Modellgüte der Modelle der Stufe 2 ist größtenteils nicht akzeptabel. Besonders in der Mädchengruppe kommt es bei der Berechnung bis zu 22 % leeren Zellen. Da die Modellgüte des Modells in Stufe 3 mehr als 50 % leere Zellen enthält, wird auf eine weitere Ausführung verzichtet.

Trotzdem kann aufgrund der Konstanz der Modell-Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass der Prädiktor „gesprochene Sprache“, insbesondere die deutsche Sprache das Kriterium unterstützt, manchmal Hilfe in beobachteten Streitsituationen zu holen oder anzubieten.

Aktive Unterstützung einer Seite bei beobachtetem Streit und die Indikatoren der sozialen Lage

34,5 % der Kinder helfen dem/derjenigen, auf dessen Seite sie stehen. 25 % der Kinder setzen sich für keine Seite ein. Mädchen und Jungen sind prozentual in gleichen Teilen daran beteiligt. 9,7 % Jungen und 12,8 % Mädchen wissen nicht, wie sie sich in der Situation verhalten.

Der Überblick über die prozentuale Verteilung der aktiven Reaktion nach den Merkmalen der sozialen Lage zeigt, dass ein prozentualer Anstieg der Kinder, die eine Seite aktiv unterstützen im Vergleich zu den allgemeinen Berechnungen vorliegt (36 % bis 55 %). Dies gilt ebenso für die Kinder, die nie eine Seite unterstützen (25 % bis 36 %) (siehe Tabelle 73). Signifikant häufiger unterstützen nicht deutsch- oder zweisprachige Kinder eine Seite (47 %) im Vergleich zu deutschsprachigen Kindern (39,5 %). In allen weiteren Items zeigen sich keine relevanten Unterschiede zwischen den Merkmalsausprägungen (siehe Tabelle 73).

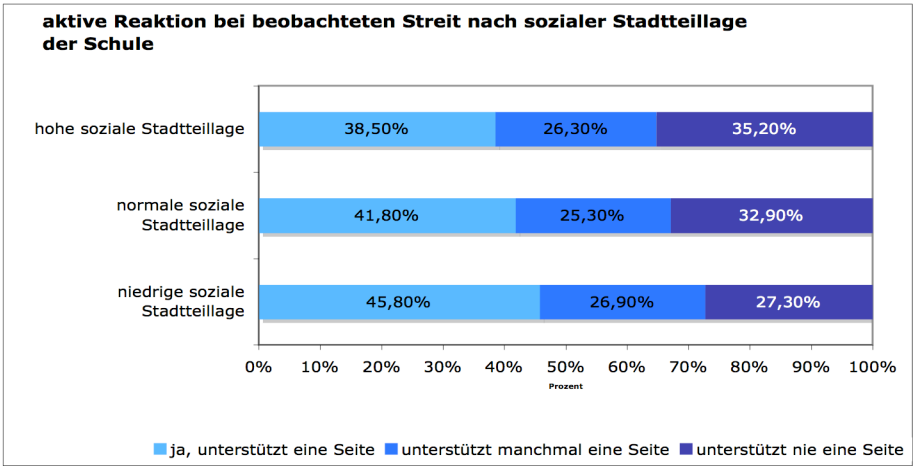
Tabelle 73: Aktive Reaktion bei beobachteten Streit und Indikatoren der sozialen Lage

aktive Reaktion bei beobachteten Streit		*ja, unterstützt eine Seite*	*unterstützt manchmal eine Seite*	*unterstützt nie eine Seite*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	44,90 %	26,60 %	28,50 %	223
	normaler materieller Wohlstand	44,40 %	23,90 %	31,70 %	385
	hoher materieller Wohlstand	36,50 %	27,50 %	36,00 %	200
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	43,80 %	30,50 %	25,80 %	128
	ein Geschwisterkind	39,20 %	28,10 %	32,60 %	423
	zwei Geschwister	43,70 %	22,10 %	34,20 %	231
	drei Geschwister	53,20 %	21,50 %	25,30 %	79
	vier und mehr Geschwister	42,50 %	21,90 %	35,60 %	73
gesprochene Sprache im Elternhaus[a]	deutsch	39,60 %	26,10 %	34,30 %	598
	nicht deutsch oder zweisprachig	47,30 %	25,90 %	26,80 %	336
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	40,90 %	24,50 %	34,60 %	159
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	41,90 %	26,90 %	31,30 %	752
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	55,60 %	17,80 %	26,70 %	45
	ein Elternteil arbeitet	42,50 %	22,20 %	35,30 %	252
	beide Elternteile arbeiten	41,50 %	29,10 %	29,40 %	537

[a] signifikanter Zusammenhang zwischen Sprache und Reaktion Chi-Quadrat $p < 0,05$

Nach Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage der Schule verändern sich die prozentualen Angaben der Reaktionen nur unwesentlich. In der niedrigen sozialen Stadtteillage unterstützen mehr Kinder eine Seite, mit steigender sozialer Stadtteillage nimmt diese Tendenz ab (siehe Abbildung 26). Diese Unterschiede sind statistisch nicht signifikant.

Abbildung 26: Soziale Stadtteillage und aktive Reaktion bei beobachtetem Streit



Werden die Indikatoren der sozialen Lage differenziert nach der sozialen Stadtteillage der Schule betrachtet, ergeben sich nur Unterschiede innerhalb der Merkmalsausprägungen bei der hohen sozialen Stadtteillage. Bei ansteigender Geschwisterzahl wird prozentual häufiger eine Seite aktiv von außen unterstützt.

Die getrennte Analyse für Jungen und Mädchen ergibt einen signifikanten Unterschied in der Jungengruppe im Hinblick der Merkmalsausprägungen der gesprochenen Sprache im Elternhaus. Die Hälfte aller Jungen, die zu Hause nicht deutsch oder zwei Sprachen sprechen, unterstützen aktiv eine Seite, während bei den deutschsprachigen Jungen 38 % der Gruppe so handeln (Chi-Quadrat: 7,689 df: 2 p = 0,021 C: 0,128). Dieser Effekt löst sich nach der Einteilung in soziale Stadtteillagen auf. In der Mädchengruppe zeigen sich keine Unterschiede in Bezug auf die aktive Reaktion bei beobachtetem Streit. Unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage der Schule wird deutlich, das Mädchen aus Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage bei ansteigendem familiären Wohlstand häufiger eine Seite unterstützen.

Die Indikatoren der sozialen Lage als Risikofaktoren

In Stufe 1 der Analyse haben Kinder aus Familien mit niedrigem familiären Wohlstand eine um 40 % erhöhte Chance, aktiv eine Seite zu unterstützen. Dieses statistisch berechnete Risiko wird durch negative Modellparameter fragwürdig. Ein weiteres Risiko löst die gesprochene Sprache aus. Kinder, die im Elternhaus ausschließlich deutsch sprechen, haben eine geringere Chance, eine Seite während eines Streites von außen zu unterstützen. Hier könnten die Modellparameter die Aussage bestärken (Likelihood-Ratio-Test auf Unterschied zum konstanten Modell $p < 0,05$, Devianz nicht berechenbar), die Güte des Modells wird durch einen McFadden-Wert kleiner als 0,2 allerdings fraglich. Für die Ergebnisse dieser Modelle der Stufe 2 können die Modellgütekriterien ähnlich interpretiert werden (siehe Tabelle 74).

Tabelle 74: Wahrscheinliches Risiko dafür „eine Seite zu unterstützen bei beobachtetem Streit“, und soziale Lage

Kriterium, dass eine Seite unterstützt wird bei einem beobachteten Streit			
Indikator *Risiko vs. Referenz*	*roher OR (CI)*	*OR adjustiert für soziale Stadtteillage (CI)*	*Gesamtmodell (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	1,551 (1,019–2,362)	1,439 (0,932–2,224)	1,858 (1,132–3,051)
FAS (normal vs. hoch)	1,382 (0 ,927–2,062)	1,319 (0,879–1,979)	1,366 (0,884–2,110)
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	0,882 (0,593–1,311)	0,894 (0,600–1,334)	1,193 (0,732–1,944)
Sprache (deutsch vs. nicht deutsch)	0,654 (0,476–0,900)	0,691 (0,499–0,957)	0,721 (0,489–1,065)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	1,476 (0,720–3,026)	1,359 (0,657–2,813)	1,082 (0,462–2,532)
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,675 (0,269–1,697)	0,839 (0,592–1,189)	0,756 (0,519–1,102)
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	1,534 (0,983–2,395)		
soziale Stadtteillage (normal vs. hoch)	1,323 (0,806–2,171)		

Im Modell der dritten Stufe entsteht der reine Effekt des familiären Wohlstandes. Kinder mit niedrigem familiärem Wohlstand ergreifen zu 85 % eher Partei während eines Streites. Die Sprache als Prädiktor besteht nur im Modell der Stufe 1. Somit ist das Risiko der gesprochenen Sprache nur in Korrelation oder durch Unterstützung weiterer Indikatoren der sozialen Lage vorhanden. Da in diesem Modell ein hoher Prozentsatz an leeren Zellen vorliegt, könnte dieses Ergebnis nicht korrekt sein. Die Modellparameter sind durchwachsen. Ein Unterschied zum

konstanten Modell existiert (Chi-Quadrat: 38,225 df: 24 p = 0,033), das McFadden Maß bleibt unter 0,2, eine gute Modellanpassung ist damit nicht gewährleistet. Die aufgeklärte Varianz bleibt unter 6 %. Eine Abweichung zwischen den beobachteten und vorhergesagten Werten liegt vor (Devianz: p = 0,001).

Die getrennte Berechnung dieser Analyse nach Geschlecht ist schwierig, da die methodischen Fehlerquellen enorm ansteigen. Es könnte ein erhöhtes Risiko für nicht deutsch-/zweisprachige Jungen bestehen, allerdings entspricht nach den Modellgütemaßen die Anzahl der fehlenden oder unterbesetzten Zellen fast 50 %. Von daher wird auf eine weitere Ausführung verzichtet.

Es ist ebenfalls möglich, manchmal eine Seite von außen zu unterstützen. Konstant beeinflusst wird dieses Verhalten über alle Stufen durch die Arbeitstätigkeit der Eltern. Wenn nur ein Elternteil arbeitet, schützt dies vor der zeitweiligen Unterstützung einer Person, die in den Streit verwickelt ist. Dabei bleiben die vorher beschriebenen Modelleinschränkungen für jedes entwickelte Modell vorhanden. Eine Interpretation der Werte sollte damit mit Einschränkungen erfolgen (siehe Tabelle 75).

Tabelle 75: Wahrscheinliche Risiken für „manchmal eine Seite während eines Streites von außen unterstützen“ und soziale Lage

Kriterium: eine Seite wird manchmal unterstützt bei einem beobachteten Streit			
Indikator Risiko vs Referenz	*roher OR (CI)*	*OR adjustiert für soziale Stadtteillage (CI)*	*Gesamtmodell (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	1,221 (0,770–1,936)	1,138 (0,705–1,835)	1,471 (0,861–2,515)
FAS (normal vs. hoch)	0,987 (0,634–1,538)	0,958 (0,611–1,501)	0,964 (0,602–1,544)
Geschwister	0,882 (0,766–1,016)		
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	0,825 (0,525–1,295)	0,809 (0,514–1,275)	1,011 (0,577–1,769)
Sprache (deutsch vs. nicht deutsch)	0,787 (0,549–1,129)	0,808 (0,559–1,169)	0,749 (0,485–1,157)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,852 (0,602–1,206)	0,669 (0,264–1,697)	0,424 (0,135–1,330)
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,637 (0,427–0,952)	0,623 (0,416–0,932	0,596 (0,389–0,912)
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	1,158 (0,777–1,727)		
soziale Stadtteillage (normal vs. hoch)	1,030 (0,660–1,608)		

Sich aus einer beobachteten Streitsituation heraushalten und Indikatoren der sozialen Lage

Fast 50 % halten sich nie aus einer beobachteten Streitsituation heraus, 11,7 % dagegen immer. Mädchen und Jungen verhalten sich in diesem Zusammenhang gleich. Unter Berücksichtigung des familiären Wohlstandes, der Familienkonstellation und der Geschwisteranzahl ergeben sich keine relevanten Veränderungen dieser Angaben innerhalb der Indikatoren. Es gibt jedoch signifikante Assoziationen zwischen der gesprochenen Sprache und dem Anteil der Kinder, die sich einmischen. Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder halten sich wesentlich öfter nicht heraus (57,1 %) im Gegensatz zu deutschsprachigen Kindern (49,5 %). Ebenso mischen sich Kinder,

deren Eltern nicht arbeiten, wesentlich mehr ein (70,4 %) als Kinder deren Eltern arbeiten (46–56 %) (siehe Tabelle 76). Dies bestätigt die vorher berechneten Zusammenhänge bei den Anteilen der Kinder, die helfend in eine Situation eingreifen.

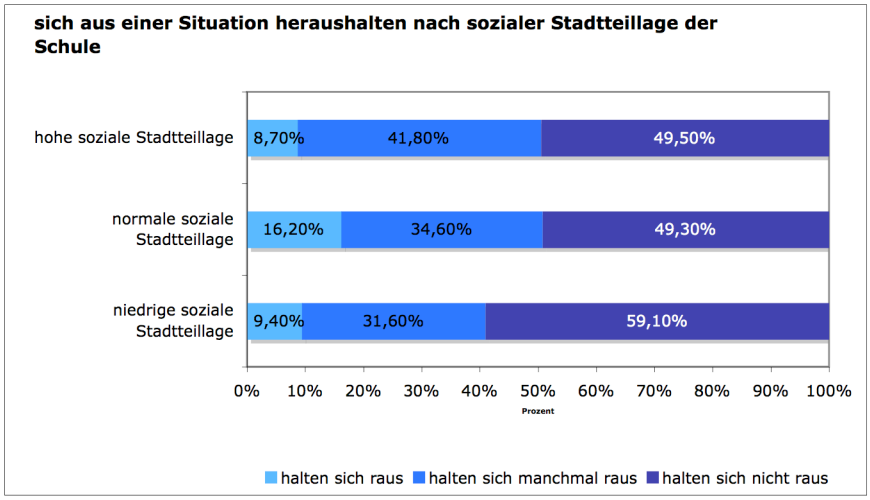
Tabelle 76: Verteilungen der Kinder, die sich aus einem Streit heraushalten unter Berücksichtigung der sozialen Lage

Anteil der Kinder, die sich heraushalten		*halten sich raus*	*halten sich manchmal raus*	*halten sich nicht raus*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	11,80 %	35,30 %	52,90 %	348
	normaler materieller Wohlstand	12,10 %	35,50 %	52,40 %	437
	hoher materieller Wohlstand	15,80 %	35,30 %	48,90 %	221
gesprochene Sprache im Elternhaus [a]	deutsch	13,00 %	37,50 %	49,50 %	675
	nicht deutsch- oder zweisprachig	12,20 %	30,70 %	57,10 %	378
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	15,60 %	36,90 %	47,50 %	179
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	12,00 %	34,50 %	53,50 %	847
Arbeitstätigkeit der Eltern [a]	kein Elternteil arbeitet	5,60 %	24,10 %	70,40 %	54
	ein Elternteil arbeitet	13,00 %	30,60 %	56,30 %	284
	beide Elternteile arbeiten	12,90 %	40,30 %	46,80 %	598
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	14,60 %	39,60 %	45,80 %	144
	ein Geschwisterkind	11,70 %	37,20 %	51,10 %	487
	zwei Geschwister	13,70 %	33,30 %	52,90 %	255
	drei Geschwister	10,50 %	26,70 %	62,80 %	86
	vier und mehr Geschwister	16,30 %	30,00 %	53,80 %	80

[a] signifikanter Unterschied zwischen Indikator und sich Heraushalten Chi-Quadrat $p < 0,05$

Es gibt einen Zusammenhang mit der sozialen Stadtteillage der Schule. Kinder in Schulen mit normaler sozialer Stadtteillage halten sich signifikant häufiger aus einer Streitsituation heraus als SchülerInnen in hoher und niedriger sozialer Stadtteillage (Chi-Quadrat: 18,217 df: 4 $p = 0,001$) (siehe Abbildung 27).

Abbildung 27: „Sich aus einer Streitsituation heraushalten“ und soziale Stadtteillage der Schule



Bei getrennter Betrachtung der Jungen- und Mädchengruppen ergeben sich keine bedeutenden Unterschiede zwischen den prozentualen Anteilen der Indikatorausprägungen der sozialen Lage.

In der Mädchengruppe könnte ein Zusammenhang zwischen der Arbeitstätigkeit der Eltern und dem Merkmal „sich heraushalten“ existieren (Chi-Quadrat: 9,901 df: 4 p = 0,042). Mädchen, bei denen mindestens ein Elternteil arbeitet, halten sich öfter aus einer beobachteten Streitsituation heraus (siehe Tabelle 163). In der Jungengruppe gibt es keinerlei Auffälligkeiten.

Risikoberechnungen für das Heraushalten bei einer beobachteten Streitsituation

In den deskriptiven Berechnungen ergeben sich keine auffälligen Ergebnisse in Zusammenhang mit den Indikatoren der sozialen Lage. Dies wird durch die bi- bzw. multivariate nominale Regression bestätigt.

Es bestehen keine signifikanten Risiken in allen Modellen der drei Stufen zum Kriterium: „sich aus einer Situation heraushalten“. Das eventuelle Risiko der Erwerbslosigkeit der Eltern im Modell der Stufe 1 wird in Stufe 2 unbedeutend. Allein die soziale Stadtteillage der Schule scheint ein Risiko auszulösen. So haben Kinder in Schulen mit normaler sozialer Stadtteillage eine um 90 % erhöhte Chance, sich aus einer Situation herauszuhalten im Vergleich zu Kindern in einer hohen sozialen Stadtteillage. Zwischen den Kindern in niedrigen sozialen Stadtteillagen und den Kindern in Schulen in hoher sozialer Stadtteillage besteht kein signifikanter Unterschied.

Tabelle 77: Wahrscheinliche Risiken für das „Heraushalten aus einer beobachteten Streitsituation“ und soziale Lage

Kriterium: sich heraushalten bei beobachteten Streitsituationen			
Indikator *Risiko vs. Referenz*	*roher OR (CI)t*	*OR adjustiert für soziale Stadtteillage (CI)*	*Gesamtmodell (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	0,688 (0,413–1,145)	0,704 (0,416–1,192)	0,604 (0,329–1,109)
FAS (normal vs. hoch)	0,714 (0,440–1,159)	0,710 (0,434–1,161)	0,671 (0,398–1,131)
Geschwister	0,953 (0,819–1,109)	0,976 (0,837–1,138)	0,980 (0,815–1,178)
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	1,463 (0,907–2,360)	1,418 (0,877–2,295)	1,283 (0,692–2,379)
Sprache (deutsch vs. nicht deutsch)	1,237 (0,833–1,837)	1,158 (0,772–1,738)	0,902 (0,554–1,468)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,287 (0,086–0,955)	0,317 (,095–1,063)	0,292 (0,065–1,307)
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,841 (0,543–1,302)	0,872 (0,561–1,355)	0,894 (0,555–1,440)
Geschlecht (Jungen vs. Mädchen	0,696 (0,475–1,021)	0,696 (0,474–1,023)	0,649 (0,416–1,012)
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	0,906 (0,476–1,723)		0,997 (0,477–2,084)
soziale Stadtteillage (normal vs. hoch)	1,874 (1,061–3,309)		1,967 (1,053–3,673)

Die getrennte Berechnung nach Jungen und Mädchen ergibt keinerlei Veränderungen im Modell der Stufe 3. Es gelten die gleichen Annahmen wie innerhalb der Analyse der Gesamtgruppe.

Wird den Berechnungen das Kriterium „manchmal heraushalten aus einer beobachteten Streitsituation“ zugrunde gelegt, ergeben sich bei der vergleichenden Betrachtung der Odds-Ratio-Ergebnisse über die Modelle der drei Stufen konkrete Hinweise darauf, dass Kinder deren Eltern nicht arbeiten oder bei denen nur ein Elternteil arbeitet, eine niedrigere Chance haben, sich aus einer Situation herauszuhalten. Auch Kinder, die Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage

besuchen, könnten eventuell eine verringerte Chance haben. Der Effekt ist im Gesamtmodell jedoch nicht weiter signifikant (siehe Tabelle 78).

Tabelle 78: Wahrscheinliche Risiken für „sich manchmal aus einer beobachteten Streitsituation heraushalten“ und soziale Lage

Kriterium: sich manchmal aus einer Streitsituation heraushalten			
Indikator *Risiko vs. Referenz*	*roher OR (CI)*	*OR adjustiert für soziale Stadtteillage (CI)*	*Gesamtmodell (CI)*
FAS (niedrig vs. hoch)	0,926 (0,639–1,340)	1,021 (0,697–1,497)	1,279 (0,830–1,970)
FAS (normal vs. hoch)	0,937 (0,657–1,337)	0,989 (0,690–1,418)	0,956 (0,649–1,409)
Geschwister	0,879 (0,787–0,981)	0,894 (0,799–1,000)	0,945 (0,827–1,078)
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	1,205 (0,846–1,716)	1,210 (0,849–1,726)	1,231 (0,796–1,904)
Sprache (deutsch vs. nicht deutsch)	1,410 (1,068–1,864)	1,323 (0,994–1,761)	1,182 (0,839–1,664)
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,397 (0,207–0,764)	0,422 (0,218–0,815)	0,366 (0,163 –0,819)
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,632 (0,462–0,864)	0,637 (0,466–0,872)	0,628 (0,447–0,882)
Geschlecht (Jungen vs. Mädchen	0,912 (0,700–1,187)	0,912 (0,700–1,188)	0,962 (0,714–1,298)
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	0,632 (0,432–0,925)		0,691 (0,446–1,072)
soziale Stadtteillage (normal vs. hoch)	0,830 (0,586–1,175)		0,774 (0,525–1,142)

Nach getrennter Betrachtung der Gruppe nach Geschlecht ergibt sich im Modell der Stufe 2 eine niedrigere Chance, von dem betrachteten Kriterium betroffen zu sein, sowohl in der Gruppe der Jungen (OR: 0,549 CI: 0,343–0,881) als auch in der Gruppe der Mädchen (OR: 0,307 CI: 0,111–0,848), wenn die Eltern erwerbslos sind. Im Modell der Stufe 3 bleibt diese Möglichkeit nur noch bei den Mädchen bestehen (OR: 0,526 CI: 0,318–0,870). In der Jungengruppe erscheinen keinerlei signifikante Risiken.

Die Modellgütemaße in Stufe 1 sind eingeschränkt akzeptabel für die Arbeitstätigkeit der Eltern und der sozialen Stadtteillage der Schule. In Stufe 2 sind alle Modellgütemaße ausreichend, da die soziale Stadtteillage eine tragende Rolle in diesen Zusammenhängen darstellt. Die Modellgüte in Stufe 3 liegt im festgelegten Bereich, das Modell verändert sich signifikant, wenn Arbeitstätigkeit oder die soziale Stadtteillage entfallen. In allen drei Modellen ist der McFadden-Wert sehr gering und die aufgeklärte Varianz liegt unter 5 %. Die Klassifikation der Werte ist ebenfalls unzureichend. In Stufe 3 liegen der Analyse zusätzlich mindestens 50 % leere Zellen zugrunde. Von daher sind die genannten Ergebnisse eher Hinweise und nicht allgemeingültige.

„Moral disengagement“ und die Indikatoren der sozialen Lage

Die Theorie des „moral disengagement“ von *Bandura* lässt vermuten, dass das Auftreten der moralischen Distanzierung mit Indikatoren der sozialen Lage in Verbindung steht. In der Hamburger Stichprobe wird deutlich, dass 8 % der Kinder bereits im Grundschulalter zu diesem Verhalten neigen, dabei deutlich mehr Jungen (13 %) als Mädchen (3,5 %). Dies ändert sich nur geringfügig unter den Bedingungen der Indikatoren der sozialen Lage außer bei der gesprochenen Sprache im Elternhaus. Kinder aus nicht deutsch-/zweisprachigen Familien äußern mehr

Zustimmung bei Aussagen der moralischen Distanzierung. Diese Unterschiede betragen bis zu 4 %. Nicht signifikante Erhöhungen bis zu 3 % liegen auch bei den Kindern vor, deren Eltern erwerbslos sind und die keine Geschwister haben (siehe Tabelle 79).

Tabelle 79: „Moral disengagement“ und die Indikatoren der sozialen Lage

		„moral disengagement“ liegt nicht vor	*„moral disengagement“ liegt vor*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	91,40 %	8,60 %	350
	normaler materieller Wohlstand	91,10 %	8,90 %	436
	hoher materieller Wohlstand	93,80 %	6,30 %	224
gesprochene Sprache im Elternhaus[a]	deutsch	93,10 %	6,90 %	681
	nicht deutsch- oder zweisprachig	89,30 %	10,70 %	374
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	89,40 %	10,60 %	179
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	92,50 %	7,50 %	850
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	90,60 %	9,40 %	53
	ein Elternteil arbeitet	92,70 %	7,30 %	286
	beide Elternteile arbeiten	92,30 %	7,70 %	596
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	89,70 %	10,30 %	145
	ein Geschwisterkind	93,90 %	6,10 %	489
	zwei Geschwister	88,90 %	11,10 %	252
	drei Geschwister	91,80 %	8,20 %	85
	vier und mehr Geschwister	90,50 %	9,50 %	84

[a] signifikanter Unterschied zwischen Sprache und „moral disengagement“ Chi-Quadrat $p < 0,05$

In der niedrigen sozialen Stadtteillage neigen 12,8 % der SchülerInnen zu distanzierten Aussagen, in der normalen sozialen Stadtteillage sind es 5,3 % und in der hohen soziale Stadtteillage steigt der Wert wieder auf 9,3 % an (Chi-Quadrat: 15,164 df: 2 $p = 0,001$). Innerhalb der sozialen Stadtteillagen gibt es Hinweise, dass in der hohen soziale Stadtteillage die Arbeitstätigkeit der Eltern, die Familienkonstellation und auch die gesprochene Sprache mit der moralischen Distanzierung assoziiert ist. Die Fallzahlen sind jedoch sehr gering (unter 5), sodass eine Bewertung nicht möglich ist.

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind signifikant in jeder Rubrik der Indikatoren zu finden (siehe Tabelle 164).

Innerhalb der Jungengruppe treten signifikante Unterschiede zwischen deutschsprachigen und nicht deutsch-/zweisprachigen Jungen auf (Chi-Quadrat: 9,186 df: 1 $p = 0,002$). Unterschiede ergeben sich zusätzlich nach Anzahl der Geschwister (Chi-Quadrat: 10,058 df: 4 $p = 0,039$). In der Gruppe der Mädchen ergeben sich innerhalb der einzelnen Indikatoren keine Unterschiede.

Die Indikatoren der sozialen Lage als Risikofaktoren in Bezug zur Ausprägung „moral disengagement“

Werden die Indikatoren der sozialen Lage und das Geschlecht als Risikofaktoren betrachtet, kommt es in der Stufe 1 zu signifikanter Beeinflussung durch die nicht deutsche Sprache.

Außerdem sind Mädchen weniger gefährdet, moralische Distanzierungen aufzubauen. In Stufe 2 bleibt allein der Prädiktor Geschlecht bestehen. Jungen bleiben wesentlich gefährdeter als Mädchen, moralisch gewalttätige Verhaltensweisen zu befürworten. In Stufe 3 kommt es zu keinen weiteren Veränderungen (siehe Tabelle 80). Dies wird durch die Rückwärtsmethode der binären logistischen Regression bestätigt. Hier bleiben die Risikowerte konstant oder nicht signifikant bei Ausschluss eines Indikators in jedem der sechs ausgeführten Schritte.

Tabelle 80: Wahrscheinliche Risiken für „moral disengagement“ und soziale Lage

Kriterium: moral disengagement liegt vor			
Indikator Referenz vs. Risiko	*roher Odds Ratio Wert (CI)*	*Odds Ratio adjustiert für soziale Stadtteillage (CI)*	*Gesamtmodell (CI)*
FAS (hoch vs. niedrig)	1,406 (0,728–2,715)	1,275 (0,641–2,538)	2,334 (0,990–5,500)
FAS (hoch vs. normal)	1,474 (0,782–2,775)	1,414 (0,741–2,699)	2,117 (0,948–4,725)
Geschwister	1,097 (0,932–1,290)	1,050 (0,889–1,240)	0,975 (0,783–1,215)
Familiensituation (Ein- vs. Zwei-Eltern-Familie)	0,686 (0,400–1,176)	0,643 (0,372–1,112)	0,516 (0,266–1,000)
Sprache (deutsch vs. nicht deutsch)	1,615 (1,038–2,513)	1,454 (0,916–2,308)	1,243 (0,681–2,270)
Arbeitstätigkeit (beide Elternteile vs. kein Elternteil)	1,245 (0,473–3,282)	1,084 (0,404–2,906)	0,450 (0,095–2,141)
Arbeitstätigkeit (beide Elternteile vs. ein Elternteil)	0,947 (0,554–1,620)	0,903 (0,526–1,550)	1,066 (0,592–1,920)
Geschlecht (Jungen vs. Mädchen)	0,245 (0,145–0,414)	0,243 (0,143–0,412)	0,179 (0,093–0,344)
soziale Stadtteillage (hoch vs. niedrig)	1,432 (0 ,797–2,571)	Alle Indikatoren: OR: um die 1,5	1,083 (0,516–2,275)
soziale Stadtteillage (hoch vs. normal)	0,547 (0,297–1,010)	Alle Indikatoren: OR: um die 0,55	0,410 (0,200–0,841)
soziale Stadtteillage (normal vs. niedrig)	0,382 (0,233–0,629)	Alle Indikatoren: OR: um die 0,37	0,379 (0,199–0,721)

Die Gefährdung steigt in einem Verlauf von hoher über normaler zu niedriger sozialer Stadtteillage an. Da das Geschlecht als Risikofaktor vorhanden ist, wurde die Analyse für beide Geschlechter getrennt durchgeführt.

Nicht deutsch-/zweisprachige Jungen haben in Stufe 2 ein doppelt so hohes Risiko im Vergleich zu deutschsprachigen Jungen (OR: 1,961 CI: 1,127–3,411). In Stufe 3 wird dieser Effekt nicht wiederholt. Stattdessen erscheint eine geringere Chance für Jungen, die mit beiden Elternteilen zusammenleben (OR: 0,390 CI: 0,188–0,808). Dies bleibt auch in Stufe 4 bei der berechneten Rückwärtsmethode ab dem ersten bis zum sechsten Schritt nach Ausschluss der einzelnen Indikatoren konstant vorhanden. Zusätzlich ergibt sich ein protektiver Faktor für Jungen aus Schulen in normaler sozialer Stadtteillage im Vergleich zu Jungen in niedriger sozialer Stadtteillage (OR: 0,429 CI: 0,207–0,893). In der Mädchengruppe gibt es keinerlei Hinweise. Allerdings sind die Fallzahlen auch sehr klein, sodass weiterführende Analyseverfahren schwer glaubwürdig zu berechnen sind. Die Modellgüte der Modelle in den drei Stufen spiegelt dieses Bild wieder (siehe Tabelle 165).

In Stufe 1 ist die allgemeine Modellgüte nur bei den signifikanten Prädiktoren im akzeptablen Bereich. Die aufgeklärte Varianz bleibt bei allen Indikatoren gering. In Stufe 2 erreichen alle Indikatoren außer der Arbeitstätigkeit unter Kontrolle von sozialer Stadtteillage eine annehmbare Modellgüte, wobei der Anpassungstest bei dem Indikator „gesprochene Sprache“ signifikant ausfällt. In Stufe 1 wie auch in Stufe 2 ist aufgrund der niedrigen Fallzahlen von „moral disengagement“ keine akzeptable Klassifizierungstabelle vorzufinden. In Stufe 3 liegen gute Modellgütemaße vor. Dabei kommt es auch bei der Klassifizierung zu einer besseren Zuordnung. Die aufgeklärte Varianz beträgt 15,1 %. Das Modell in Stufe 3 bleibt in der Jungengruppe als akzeptabel vorhanden, während die Werte in der Mädchengruppe in einen nicht akzeptablen Bereich hineinreichen.

Fazit der Ergebnisse zur Gewalteinstellung und sozialen Lage

Jungen sind laut deskriptiver Analyse wie auch bei der Berechnung von Odds Ratio 5-fach stärker gefährdet, eine beobachtete Streitsituation nicht zu beenden als Mädchen. Die Indikatoren der sozialen Lage spielen keine wesentliche Rolle bei diesem Verhalten. Alle hier erwähnten eventuellen Risiken sind auf Grundlage der schlechten Modellgüte nicht zu halten.

Geht es darum, ob zumindest manchmal versucht wird eine Streitsituation zu beenden, spielt das Geschlecht keine Rolle mehr. Hier könnte auf Grundlage der Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass deutschsprachige Kinder, Jungen wie Mädchen, zumindest manchmal häufiger in eine Situation eingreifen als dass sie es immer tun. Dies wird durch die Angaben in der deskriptiven Darstellung bestätigt. Der Aspekt der Familienkonstellation, der in der prozentualen Beschreibung vorhanden ist, lässt sich als möglicher Prädiktor wegen der mangelnden Modellgüte nur schwer nachweisen.

Die Unterstützung einer beteiligten Person während eines beobachteten Streites ist nach den vorliegenden Erkenntnissen ebenfalls nur gering durch die Indikatoren der sozialen Lage beeinflusst. Als mögliches Odds Ratio könnte für die Gesamtgruppe ein niedriger familiärer Wohlstand oder die Erwerbslosigkeit der Eltern infrage kommen, für die Gruppe der Jungen ein nicht deutsch-/zweisprachiges Elternhaus. Da die Modellanpassung aber nicht positiv verläuft, sind diese Annahmen nur als Hinweise zu sehen.

Nach dem analysierten Kenntnisstand sind es im Durchschnitt 11 % der Kinder, die sich aus einer beobachteten Streitsituation heraushalten. Hier bestehen keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Beeinflusst wird diese Anzahl der Kinder dadurch, in welcher sozialen Stadtteillage ihre Schule liegt. Kinder aus Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage halten sich weniger aus beobachteten Streitsituationen heraus als Kinder in hoher und normaler sozialer Stadtteillage. Die individuellen Indikatoren der sozialen Lage verändern diesen Zusammenhang nicht bedeutend. Betrachtet man die Gruppe der Kinder, die sich zumindest manchmal aus einer Situation

heraushalten, werden diese durch die Arbeitstätigkeit der Eltern beeinflusst und weniger durch die soziale Stadtteillage ihrer Schule. Ist nur ein oder kein Elternteil berufstätig, sinkt das Risiko, sich manchmal aus einer Situation herauszuhalten. Da auch in diesen Berechnungen (wie in den vorhergehenden) die Modellgütemaße nicht immer ausreichend sind, kann dieses Ergebnis nur als Hinweis betrachtet werden

Ob Kinder sich zu moralisch distanzierten Verhaltensweisen hinreißen lassen, steht in starkem Zusammenhang mit dem Geschlecht. Jungen sind bedeutend gefährdeter als Mädchen. Dies bestätigen die Prozentauswertungen wie auch die Risikofaktorenberechnungen. Alle untersuchten Indikatoren der sozialen Lage spielen innerhalb der Gesamtgruppe keine Rolle im Hinblick auf dieses Kriterium. Innerhalb der Gruppe der Jungen könnte eine Erhöhung bedingt durch die nicht deutsche Sprache, auf jeden Fall aber durch die Familienkonstellation vorliegen. Jungen, die mit beiden Elternteilen zusammenleben, sind weniger gefährdet. In der Mädchengruppe gibt es keinerlei Hinweise auf eine Chancenerhöhung durch die Indikatoren der sozialen Lage, was jedoch an der niedrigen Fallzahl liegen könnte.

4.5.6 Zusammenhänge zwischen erlebter Gewalt und Gewalteinstellung

Könnte es sein, das bestimmte Gewalteinstellungen eher zur Ausübung von Gewalt führen? Nach der Theorie von *Bandura* (siehe Kapitel 2.2.2) wird Gewalt akzeptiert oder auch ausgeführt, wenn Personen moralisch distanziert sind. Kinder könnten dieses Verhalten erlernen (und auch verlernen).

In der vorliegenden Untersuchung werden erste Versuche unternommen, Gewalteinstellungen von Grundschulkindern zu erfragen. Demnach reagieren TäterInnen und Opfer/TäterInnen aktiv während eines Streites (bis zu 70 % der beteiligten Kinder, die Bullying ausüben) im Gegensatz zu den anderen Kindern ($p < 0,05$). Kinder, die mindestens einmal in der Woche Gewalt erfahren, reagieren ebenfalls öfter innerhalb einer Streitssituation (48 %) als Kinder die dieses nicht erleben (40 %). 25 % der Kinder reagieren innerhalb der Situationen nicht (Chi-Quadrat: 31,111 df: 2 $p < 0,001$ C: 0,173).

Kinder, die mindestens eine Gewaltform in der Woche erleben, unterstützen signifikant häufiger eine Seite während eines beobachteten Streites als Kinder, die diese Erfahrung nicht machen. Fast die Hälfte der Opfer ist daran beteiligt (46,8 %), während es bei den Nichtopfern 38,8 % der Kinder betrifft (Chi-Quadrat: 4,877 df: 2 $p = 0,003$ C: 0,115). Auch unterstützen die monatlichen TäterInnen stärker eine Seite (45,5 %) als die anderen Kinder (39 %, Chi-Quadrat 38,769 df: 2 $p < 0,001$ C: 0,206). In allen anderen Formen der erlebten Gewalt gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede bei dieser Fragestellung. Opfer (allgemeine Angabe), TäterInnen (einmal in der Woche) oder Opfer/TäterInnen unterstützen jeweils zwischen 47,3 und 49,4 % eine Seite während eines Streites, wohingegen es 40–41,5 % der Kinder ohne Bullying-Erlebnisse tun.

Kinder ohne Gewalterlebnisse halten sich zu ca. 13 % bei einem beobachteten Streit aus der Situation herraus. Dies trifft durchschnittlich auch auf die Kinder zu, die Gewalt erfahren oder ausüben. Hier sind keine Unterschiede zu erkennen.

Kinder, die selbst Opfer von Bullying sind, holen verstärkt Hilfe gegenüber anderen Kinder. 75,8 % der Opfer (allgemeinen Angaben) suchen im Vergleich zu 68,4 % der anderen Kinder Hilfe (Chi-Quadrat: 8,318 df: 2 p = 0,016 C: 0,094). Opfer mindestens eine Gewaltform in der Woche holen zu 74,5 % Hilfe im Vergleich zu 66,9 % der anderen Kinder (Chi-Quadrat: 6,417 df: 2 p = 0,04 C: 0,08). TäterInnen und Opfer/TäterInnen unterscheiden sich in diesem Verhalten nicht von anderen Kindern (73 % der Kinder die Gewalt ausüben und 70 % andere Kinder).

Gewalteinstellungen in Form von moralischen Distanzierungen liegen verstärkt in der Gruppe der TäterInnen und der Gruppe der Opfer/TäterInnen vor. In der Gruppe der wöchentlichen TäterInnen haben 18,4 % diese Einstellung im Vergleich zu 6,6 % der anderen Kinder (Chi-Quadrat: 15,719 df: 1 p < 0,001 C: 0,125). In der Gruppe der monatlichen TäterInnen betrifft dies 13,8 % gegenüber 4,0 % der Kinder (Chi-Quadrat: 31,001 df: 1 p < 0,001 C: 0,177). Auch bei den Opfer/TäterInnen ist der Anteil höher: 16,3 % zu 7,4 % der Kinder (Chi-Quadrat: 9,413 df: 1 p = 0,002 C: 0,095). In der Opfergruppe gibt es einen prozentual höheren Anteil von Kindern, die moralische Distanzierungen äußern (10 %) im Vergleich zu den anderen (7 %). Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant.

Ausgehend davon, dass bestimmte Gewalteinstellungen oder Reaktionen während eines Streites die Wahrscheinlichkeit erhöhen, Gewalt auszuüben oder zu erfahren wird anhand der binären logistischen Regression geprüft, ob es mögliche signifikante Prädiktoren gibt. Im schrittweisen Rückwärtsmodell sind Opfer (allgemeine Angaben) unbeeinflusst von den Prädiktoren der Gewalteinstellung. Kinder, die anderen Kindern bei einer beobachteten Streitsituation helfen, haben eine um 50 % erhöhte Chance, Opfer von mindestens einer Gewaltform zu sein.

Kinder, die aktiv in einem Streit reagieren, haben verschiedene bedingte Wahrscheinlichkeiten: eine um 60 % erhöhte Chance Opfer von einer Gewaltform zu sein, eine doppelt erhöhte bedingte Wahrscheinlichkeit, einmal in der Woche TäterIn, eine um 80 % erhöhte Chance einmal im Monat TäterIn und eine 2,5-fach höhere Chance Opfer/TäterIn zu sein. Ob Kinder sich heraushalten oder bei Streit eine Seite unterstützen würden, hat keine signifikanten Risikoauswirkungen auf die Gefahr, Opfer oder TäterIn zu sein (siehe Tabelle 81).

Kinder mit einer moralisch distanzierten Einstellung zur Gewalt, unterliegen einer 2,6-fachen Chance, dass sie einmal in der Woche TäterIn und einer 2,7-fache Chance, dass sie mindestens einmal im Monat TäterIn sind.

Tabelle 81: Odds Ratio der binären logistische Regression erlebte Gewalt und Gewalteinstellung

schrittweises Modell

Kriterium / *Indikator Referenz vs. Risiko*	*Opfer (allgemeine Angabe)*	*Opfer(mindestens eine Gewaltform in der Woche)*	*TäterIn (einmal in der Woche)*	*TäterIn (einmal im Monat)*	*Opfer/TäterIn*
	OR sechster Schritt (CI)	*OR fünfter Schritt (CI)*	*OR sechster Schritt (CI)*	*OR fünfter Schritt (CI)*	*OR sechster Schritt (CI)*
aktive Reaktion in einem Streit (nein vs. ja)		1,663 (1,368–2,021)	2,146 (1,449–3,177)	1,892 (1,538–2,327)	2,542 (1,738–3,718)
Hilfe holen bei beobachteten Streit (nie vs. helfen)		1,5 (1,17–2,069)			
heraushalten bei beobachteten Streit (ja vs. nein)		0,853 (0,716–1,017)		0,843 (0,703–1,012)	
Unterstützung einer Seite bei beobachteten Streit (ja vs. nein)					
moralische Distanzierung (nein vs.ja)			2,618 (1,371–4,999)	2,723 (1,547–4,794)	
soziale Stadtteillage der Schule					0,650 (0,460–0,917)

Für das erreichte leistungsstärkste Modell liegen in allen Modellen der vierten Stufe akzeptable Modellgütemaße vor. Die Modelle für die TäterInnen und Opfer/TäterIn erreichen Varianzaufklärungen von 8, 5 % bis 12,5 % (siehe Tabelle 166).

In der Jungengruppe werden die Ergebnisse der Gesamtgruppe bestätigt. Jungen, die helfend in eine Situation eingreifen und aktiv innerhalb eines Streites reagieren, haben jeweils eine um 50 % erhöhte Chance, Opfer von mindestens einer Gewaltform zu sein (Varianzaufklärung 5,1 %). Die Wahrscheinlichkeit, einmal in der Woche zum Täterkreis zugehören, steigt bei den Jungen um das 2,6-fache, wenn sie aktiv im Streit reagieren und um das 2,4-fache, wenn eine moralisch distanzierte Gewalteinstellung vorliegt. Dieses Modell erklärt hier 12,5 % der bestehenden Varianz. Geht es um die bedingte Wahrscheinlichkeit, einmal im Monat Täter zu sein, haben Jungen, die aktiv in einem Streit reagieren, eine 1,7-fach erhöhte Chance und Jungen die moralisch distanziert sind eine 2,3-fach erhöhte Wahrscheinlichkeit der Täterschaft. Im Gegensatz zur Gesamtgruppe haben Jungen in diesem Fall zusätzlich eine niedrigere Wahrscheinlichkeit von OR: 0,643, wenn sie sich aus einem beobachteten Streit heraushalten (Varianzaufklärung 12,1 %). Jungen sind als Opfer/Täter gefährdet, wenn sie aktiv im Streit reagieren (OR: 2,11). Eine höhere soziale Stadtteillage der Schule schützt davor, dass sie zu diesem Personenkreis gehören (OR: 0,554). Dieses Modell erklärt 10,4 % der bestehenden Varianz.

Innerhalb der Mädchengruppe gibt es weniger signifikante Prädiktoren der Gewalteinstellung für die erlebte Gewalt. Mädchen, die aktiv im Streit reagieren, haben eine doppelt so hohe Chance, Opfer von mindestens einer Gewaltform zu sein, als andere Mädchen (Varianzaufklärung 9,2 %). Auch habe diese Mädchen eine 1,8-fach erhöhte Chance, wöchentliche Täterin zu sein. (Varianzaufklärung 3,4 %), und eine 2,1-fach erhöhte bedingte Wahrscheinlichkeit, monatlich als Täterin zu handeln. Nicht signifikant, aber im Modell enthalten, ist im letzteren Fall die Einstellung

der moralischen Distanzierung (OR: 3,099 CI: 0,989–9,696). Es wird eine 14,1 % Varianzaufklärung erreicht. Opfer/TäterIn zu sein fördert eine aktive Reaktion im Streit ebenfalls um das 2,3-Fache. Mädchen, die helfend in eine Situation eingreifen sind ebenfalls um das 2,99-fache gefährdeter (Varianzaufklärung 9,4 %).

4.5.7 Ergebnisse der multivariate Analyse der signifikanten Prädiktoren

Bisher wurden die Bereiche soziale Lage, Schulklima, soziale Unterstützung und Gewalteinstellung einzeln in Beziehung zu Bullying gesetzt. Dabei wurden statistisch signifikante Prädiktoren der Konstrukte für die Kriterien der erlebten Gewalt herausgefiltert. Abschließend wird nun ein Modell getestet, in dem alle signifikanten Prädiktoren enthalten sind, die möglicherweise eine bedingte erhöhte Wahrscheinlichkeit der einzelnen Kriterien der erlebten Gewalt auslösen. Dabei wird die Likelihood-Rückwärtsmethode der binären logistischen Regression angewendet.

Bullying-Erfahrung

Die herausgefilterten Prädiktoren aus allen vier Bereichen werden unabhängig voneinander im Gesamtmodell der Stichprobe als signifikante Prädiktoren für das Kriterium Opfer nach allgemeinen Angaben bestätigt.

Als Indikator der sozialen Lage erhöht die Erwerbslosigkeit der Eltern die Chance um das 2-fache, dass ein Kind zum Opfer von Bullying ist. Dagegen haben Kinder, bei denen nur ein Elternteil arbeitet, eine geringere Wahrscheinlichkeit davon betroffen zu sein als Kinder, bei denen beide Elternteile arbeiten. Die stufenweise Abnahme der Beliebtheit der Lehrenden steigert das bedingte Risiko für Opfer von Bullying um 30 %. Eine mangelnde soziale Unterstützung von MitschülerInnen durch abnehmende Hilfsbereitschaft und Beliebtheit der MitschülerInnen führt ebenfalls zu einer Risikoerhöhung von 24 % pro Stufe. Gibt es AußenseiterInnen in der Klasse, führt dieses zu einer größeren Wahrscheinlichkeit, dass es Opfer von Bullying gibt. Als übergeordnetes Merkmal ist auffällig, das eine niedrige soziale Stadtteillage sich protektiv auf die Gefahr, Opfer zu sein, auswirkt. Die Gewalteinstellung hat keine statistisch signifikante Bedeutung für eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für Opfer (siehe Tabelle 82).

Bei einer akzeptablen Modellgüte und keinem Hinweis auf Multikollinearität erklärt dieses Modell 16,8 % der Varianz (siehe Tabelle 167).

Tabelle 82: Bedingte wahrscheinliche Risiken für Opfer (allgemeine Angaben)

Kriterium / *Indikator Risiko vs. Referenz*	*Opfer (allgemeine Angaben)*	*Gruppe Jungen*	*Gruppe Mädchen*
	OR dritter Schritt (CI) (r^2: 0,168)	*OR sechster Schritt (CI) (r^2: 0,095)*	*OR vierter Schritt (CI)(r^2: 0,198)t*
FAS (niedrig vs. hoch)		*	
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	2,168 (1,098–4,283)	*	
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)	0,632 (0,409–0,977)	*	

Kriterium / *Indikator* / *Risiko vs. Referenz*	*Opfer (allgemeine Angaben)*	*Gruppe Jungen*	*Gruppe Mädchen*
	OR dritter Schritt (CI) (r^2: 0,168)	*OR sechster Schritt (CI) (r^2: 0,095)*	*OR vierter Schritt (CI)(r^2: 0,198)t*
LehrerIn ist nett [a]	1,23 (1,024–1,479)	*	1,318 (1,036–1,675)
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden [a]			*
AußenseiterIn in der Klasse [b]	1,231 (1,081–1,402)	1,221 (1,021–1,462)	1,279 (1,072–1,526)
Soziale Unterstützung durch FreundInnen [b]	0,986 (0,972–1)	0,978 (0,964–0,992)	0,978 (0,964–0,992)
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett [a]	1,24 (1,039–1,482)		1,449 (1,138–1,844)
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit [a]			
Soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	0,592 (0,354–0,99)	0,605 (0,305–1,299)	*
Soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. hoch)	0,538 (0,336–0,861)	0,39 (0,205–0,742)	*
Schulgröße	*	*	*

* im Ausgangsmodell

[a] geringe Ausprägung als Risiko

[b] höhere Ausprägung als Risiko

Für Jungen bleiben im übergeordneten Modell die Indikatoren der sozialen Unterstützung signifikant bestehen. Jungen, die AußenseiterInnen in der Klasse bemerken (oder dies selbst vielleicht sind) haben eine um 20 % erhöhte Chance Opfer zu sein, und Jungen, die soziale Unterstützung durch FreundInnen erleben, sind weniger davon betroffen. Die Indikatoren der sozialen Lage, vertreten durch den familiären Wohlstand und die Arbeitstätigkeit der Eltern, zeigen keinen signifikanten Einfluss, ebenso ist das Schulklima, vertreten durch das Item „LehrerIn ist nett“, nicht mehr im leistungsfähigsten Modell. Die soziale Stadtteillage der Schule zeigt, dass Jungen auf Schulen in normaler sozialer Stadtteillage weniger dem Risiko ausgesetzt sind als Jungen in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage.

Mädchen haben erhöhte Chancen, Opfer zu sein, wenn die soziale Unterstützung der MitschülerInnen abnimmt. Nimmt die Wahrnehmung von AußenseiterInnen in der Klasse zu, erhöht sich hier die Wahrscheinlichkeit um 27,9 % pro Stufe und nimmt die Hilfsbereitschaft ab, erhöht sich die Chance um 49,8 % pro Stufe, Opfer zu sein. Zunehmende Unterstützung durch FreundInnen verringert die Gefährdung. Auch die Beliebtheit der Lehrenden ist entscheidend. Nimmt diese ab, erhöht sich bei den Mädchen die Chance um 31 % pro Stufe, Opfer zu sein. Die individuellen Indikatoren der sozialen Lage wie auch die soziale Stadtteillage der Schule spielt bei den Mädchen in diesen Zusammenhängen keine Rolle. Dieses Modell erklärt 20 % der aufgetretenen Varianz.

Opfer, die mindestens eine Gewaltform pro Woche erleben, erfahren weniger soziale Unterstützung, erleben ein negativeres Schulklima und reagieren in beobachteten wie eigenen Streitsituationen. Nimmt die Beliebtheit der Lehrenden ab, steigert dies die Chance, zum Opferkreis zu gehören, um jeweils 22 % pro Stufe. Als weiterer Schulklimaprädiktor ist die

Regelgebung durch den Klassenverband zu sehen. Je weniger Regeln aufgestellt werden, desto weniger erkennen die Kinder, dass sie Opfer von Bullying sind. Die soziale Unterstützung durch FreundInnen hilft den Kindern, nicht Opfer zu sein, während eine abnehmende allgemeine Hilfsbereitschaft unter den SchülerInnen einer Klasse zur Zunahme der Gefährdung um 20 % pro Verschlechterung führt. Reagieren die Kinder aktiv in einem persönlichen Streit durch „Schlagen, das Zeigen der eigenen Wut oder den Wunsch, den Streit zu gewinnen“, so erhöht dies die Gefährdung um 50 %. Ebenso erhöht sich die Möglichkeit, Opfer zu sein um 50 %, wenn Hilfe zur Beendigung einer beobachteten Situation geleistet wird (siehe Tabelle 83).

Tabelle 83: Prädiktoren für das Kriterium Opfer, mindestens eine Gewaltform in der Woche

Kriterium / *Indikator Risiko vs. Referenz*	*Opfer (mindestens eine Gewaltform einmal in der Woche)*	*Gruppe Jungen*	*Gruppe Mädchen*
	OR fünfter Schritt (CI)(r^2: 0,171)	*OR vierter Schritt (CI)(r^2: 0,128)*	*OR sechster Schritt (CI)(r^2: 0,201)*
Sprache (nicht deutsch vs. deutsch)	*		*
LehrerIn ist nett [a]	1,220 (1,042–1,43)	*	1,238 (0,991–1,547)
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden [a]			*
Regeln werden durch Klasse erstellt [b]	1,222 (1,106–1,351)		1,325 (1,147–1,531)
AußenseiterIn in der Klasse [b]	*	1,138 (0,981–1,319)	*
Soziale Unterstützung durch FreundInnen [b]	0,976 (0,967–0,984)	0,982 (0,97–0,993)	0,966 (0,955–0,978)
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett [a]	1,202 (1,041–1,39 8)	1,289 (1.068–1,556)	
aktive Reaktion in einem Streit (ja vs. nein)	1,55 (1,277–1,881)	1,443 (1,091–1,908)	1,578 (1,204–2,068)
Hilfe holen bei beobachteten Streit (helfen vs. nie helfen)	1,51 (1,131–2,015)	1,898 (1,304–2,762)	
soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	*	*	*
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. hoch)	*	*	*
Schulgröße	*	*	*

* im Ausgangsmodell
[a] geringe Ausprägung als Risiko
[b] höhere Ausprägung als Risiko

Jungen werden eher zum Opfer, wenn ihnen die soziale Unterstützung fehlt. Als Schutzfaktor zeigt sich wieder das Wohlbefinden oder die Unterstützung durch FreundInnen. Mangelnde Hilfsbereitschaft und AußenseiterInnen in der Klasse erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Opfern zwischen 28,9 % und 13,8 % pro Verringerung der Unterstützung. Auch haben Jungen, wie in der Gesamtgruppe, eine höhere Gefährdung, wenn sie aktiv im Streit reagieren (OR: 1,443) und eine 1,89-fache Steigerung, wenn sie versuchen eine bestehende Bullying-Situation zu beenden (siehe Tabelle 83).

Mädchen sind im Gegensatz zu den Jungen vom Schulklima abhängig. Verringert sich die Beliebtheit des/der LehrerIn, steigert sich die Möglichkeit für sie, Opfer zu werden. Wenn Regeln im Klassenverband festgelegt wurden, erkennen sie besser, dass sie Opfer von Bullying sind. Ebenso ist für Mädchen die soziale Unterstützung von FreundInnen, weniger von MitschülerInnen, relevant, um nicht zum Opfer zu werden. Sie haben eine um 50 % erhöhte Chance, wenn sie

innerhalb eines Streites aktiv versuchen, sich körperlich durchzusetzen. Dieses Modell erklärt bei den Mädchen 20 % des bestehenden Unterschiedes zu den nicht betroffenen Mädchen. In allen drei Modellen existiert eine akzeptable Modellgüte mit einer Varianzaufklärung zwischen 12 % und 20 %.

Bullying-Ausübung

Es wird viel diskutiert, was Kinder dazu bringt, andere Kinder schlecht zu behandeln. Bei Hamburger Grundschulkindern scheint die individuelle soziale Lage kein Auslöser für dieses Verhalten zu sein. Die befürwortende Gewalteinstellung ist hier der Prädiktor, der die Gefährdung erhöht, mindestens einmal in der Woche jemand anderen schlecht zu behandeln. Eine moralische Distanzierung führt zu einer 2,3-fach erhöhten Chance, jemanden zu schlagen oder schlecht zu behandeln, und der Wille einer aktiven Reaktion innerhalb eines Streites löst eine um 80 % erhöhte Wahrscheinlichkeit aus, TäterIn zu sein. Eine geringe Unterstützung von ihren MitschülerInnen innerhalb einer akuten Situation führt zu verringertem TäterInnenverhalten. Werden Regeln durch die Klasse aufgestellt, werden TäterInnen schneller erkannt (OR: 1,175) (siehe Tabelle 84). Dieses Modell klärt 8,1 % der Varianz bei akzeptablen Gütekriterien auf.

Jungen werden weder durch das Schulklima noch von der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen dazu animiert, Täter zu sein. Nicht deutsch- oder zweisprachige Jungen sind gefährdeter, Täter zu sein. Als möglicher Prädiktor kann hier die Gewalteinstellung zur Geltung kommen. Jungen mit moralisch distanzierten Einstellungen haben ein doppeltes Risiko im Vergleich zu den anderen Jungen, und Jungen, die es auf jeden Fall in Betracht ziehen, sich innerhalb eines Streites zu schlagen, die Wut zu zeigen oder die auf jeden Fall gewinnen wollen, haben ein 2,7-fach erhöhtes bedingtes Risiko. Diese Ergebnisse sind trotz akzeptabler Modellkriterien als vorsichtige Hinweise zu sehen, da die Fallzahl innerhalb der Untersuchung unter 10 % liegt.

Es gibt auf Grundlage der vorliegenden Untersuchung keinen statistisch akzeptablen Prädiktor dafür, warum Mädchen einmal in der Woche zu TäterInnen werden. Der Prädiktor, das Klassenregeln eine erhöhte Möglichkeit bieten, als Täterin erkannt zu werden, hat eine geringe Varianzaufklärung, die eventuell auf fehlerhafte Messungen zurückzuführen ist.

Tabelle 84: Prädiktoren für das Kriterium TäterIn einmal in der Woche

Kriterium / *Indikator* / *Risiko vs. Referenz*	*TäterIn (mindestens einmal in der Woche)*	*Gruppe Jungen*	*Gruppe Mädchen*
	OR fünfter Schritt (CI) (r^2: 0,081)	*OR vierter Schritt (CI) (r^2: 0,122)*	*OR fünfter Schritt (CI) (r^2: 0,024)*
Geschlecht (Mädchen vs. Jungen)	*		
Sprache (nicht deutsch vs. deutsch)	*	1,888 (0,949–3,754)	
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)		*	
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)		*	

Kriterium / *Indikator* / *Risiko vs. Referenz*	*TäterIn (mindestens einmal in der Woche)*	*Gruppe Jungen*	*Gruppe Mädchen*
	OR fünfter Schritt (CI) (r^2: 0,081)	*OR vierter Schritt (CI) (r^2: 0,122)*	*OR fünfter Schritt (CI) (r^2: 0,024)*
Regeln werden durch Klasse erstellt [b]	1,175 (1,004–1,376)		1,287 (1,016–1,63)
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit[a]	0,841 (0,69–1,026)		
aktive Reaktion in einem Streit (ja vs. nein)	1,846 (1,308–2,606)	2,745 (1,432–5,261)	*
moralische Distanzierung (ja vs. nein)	2,365 (1,229–4,553)	2,061 (0,897–4,732)	*
Soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	*	*	*
Soziale Stadtteillage der Schule (normal vs.hoch)	*	*	*
Schulgröße	*	*	*

* im Ausgangsmodell

[a] geringe Ausprägung als Risiko

[b] höhere Ausprägung als Risiko

Wenn der Begriff des/der Täters/in erweitert wird, kommt es zu einem etwas anderem Bild und zu einer wesentlich höheren prozentualen Aufklärung durch die untersuchten Prädiktoren. Das Schulklima wirkt sich darauf aus, ob Kinder dazu bereit sind, einmal im Monat ein anderes Kind schlecht zu behandeln oder zu schlagen. Mit einer abnehmenden Beliebtheit der Lehrenden erhöht sich das TäterInnenverhalten um 40 %. Klassenregeln lassen eher erkennen, welche Kinder sich mindestens einmal im Monat negativ gegenüber anderen Kindern durch Schlagen oder schlechtes Behandeln äußern. Verweigern MitschülerInnen ihre Hilfe in Situationen, kommt es seltener zu Bullying. Gibt es dagegen AußenseiterInnen in der Klasse, fördert dies das Auftreten von gewalttätigem Verhalten der Kinder. Ein wichtiger Prädiktor ist die Einstellung der Kinder zu Gewalt. Falls es für sie eindeutig ist, dass sie in einem Streit alles tun werden um diesen zu gewinnen, oder sich körperlich wehren, erhöht sich damit auch die Möglichkeit um 91 %, dass sie mindestens einmal im Monat zum/r TäterIn werden. Unabhängig davon erhöht eine Verharmlosung der Gewalt durch Rechtfertigungsstrategien und Verantwortungsverschiebung die Wahrscheinlichkeit um das 2-fache. Die individuelle soziale Lage hat keinen Einfluss darauf, ob jemand zum/r TäterIn wird. Allerdings ist die Gefährdung in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage höher als in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage (siehe Tabelle 85). Alle Modellgütekriterien sind im akzeptablen Bereich, Multikollinearität und Confounding kann innerhalb dieses Modells ausgeschlossen werden. Es werden dadurch 18,1 % der bestehenden Varianz erklärt (siehe Tabelle 167).

Tabelle 85: Prädiktoren des Kriteriums „TäterInnen mindestens einmal im Monat“

Kriterium / *Indikator* / *Risiko vs. Referenz*	*TäterIn (mindestens einmal im Monat)*	*Gruppe Jungen*	*Gruppe Mädchen*
	OR dritter Schritt (CI) (r^2: 0,181)	*OR fünfter Schritt (CI) (r^2: 0,21)*	*OR sechster Schritt (CI) (r^2: 0,153)*
FAS (niedrig vs. hoch)			*
Sprache (nicht deutsch vs. deutsch)	*	2,143 (1,375–3,34)	

Kriterium / *Indikator* / *Risiko vs. Referenz*	*TäterIn (mindestens einmal im Monat)*	*Gruppe Jungen*	*Gruppe Mädchen*
	OR dritter Schritt (CI) (r^2: 0,181)	*OR fünfter Schritt (CI) (r^2: 0,21)*	*OR sechster Schritt (CI) (r^2: 0,153)*
LehrerIn ist nett [a]	1,405 (1,193–1,653)	1,748 (1,369–2,232)	
LehrerIn ist gerecht [a]			*
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden [a]		0,796 (0,683–0,926)	
Regeln werden durch Klasse erstellt [b]	1,111 (1,008–1,226		*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett [a]	*	*	
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit [a]	0,893 (0,789–1,01)	*	
AußenseiterIn in der Klasse [b]	1,138 (1,02–1,27)		1,151 (0,979–1,352
aktive Reaktion in einem Streit (ja vs. nein)	1,91 (1,546–2,332)	1,878 (1,377–2,561)	2,236 (1,664–3,005)
heraushalten bei beobachteten Streit (ja vs. nein)		0,691 (0,948–0,961)	
moralische Distanzierung (ja vs. nein)	2,277 (1,286–4,029)	2,021 (1,021–4,004)	4,16 (1,27–13,625)
soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	1,753 (1,111–2,766)	*	*
soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. hoch)	1,195 (0,789–1,809)	*	*
Schulgröße	1,052 (0,998–1,108)	*	*

* im Ausgangsmodell

[a] geringe Ausprägung als Risiko

[b] höhere Ausprägung als Risiko

Unter den Jungen konzentrieren sich die möglichen Prädiktoren auf das Schulklima und die Gewalteinstellung. Je weniger Jungen ihre/n LehrerIn mögen, desto eher neigen sie dazu sich schlecht gegenüber anderen Kindern zu verhalten. Allerdings ist es ebenfalls so, dass Jungen, die wenig zusätzliche Unterstützung vom Lehrpersonal erhalten, ebenfalls weniger gefährdet sind, einmal im Monat zum Täter zu werden. Haben Jungen die Einstellung, dass sie sich eher aus einem beobachteten Streit heraushalten, schützt sie dies vor Täterverhalten. Moralisch distanzierte Ansichten erhöhen dagegen die Chance um das 2-fache und eine aktive Reaktion während eines persönlichen Streites um das 1,87-Fache, Täterverhalten zu zeigen. Zusätzlich sind Jungen aus nicht deutsch- oder zweisprachigen Elternhäusern doppelt so stark gefährdet wie deutschsprachige Jungen (siehe Tabelle 85). Neben akzeptablen Modellgütekriterien erklärt dieses Modell 20 % der Varianz (siehe Tabelle 167). Die moralische Distanzierung wirkt sich besonders in der Mädchengruppe aus. Mädchen mit dieser Einstellung zur Gewalt haben eine 4-fach erhöhte Wahrscheinlichkeit, mindestens einmal im Monat Täterin zu sein (siehe Tabelle 85). Unabhängig davon haben sie bei einer Verwicklung in einen Streit, höhere Chancen als Täterin erkannt zu werden. Zusätzlich spiegelt sich hier wider, das AußenseiterInnen in der Klasse als Zeichen mangelnder sozialer Unterstützung die Mädchen dazu animieren, als Täterinnen zu agieren (OR: 1,15).

Bullying: Opfer/TäterInnen

Über die Gruppe der Opfer/TäterInnen ist in bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen am wenigsten bekannt geworden. Es gibt kaum Hinweise darauf, welche Kinder bereits im Grundschulalter gefährdet sein könnten. Für die Gesamtgruppe der untersuchten Hamburger Grundschulkinder kann gesagt werden, dass Kinder in Schulen innerhalb einer niedrigen sozialen Stadtteillage eine 2,35-fach erhöhte Gefährdung haben, diesem Kreislauf ausgesetzt zu sein. Werden in der Klasse Verhaltensregeln durch die Kinder mitbestimmt, werden dadurch ebenfalls mehr Kinder identifiziert, die sich als Opfer/TäterIn sehen. Gibt es aufgrund mangelnder sozialer Unterstützung AußenseiterInnen in der Klasse, erhöht sich auch die Möglichkeit um 23 % pro Stufe, dass Kinder sich als Opfer/TäterIn sehen. Eine Befürwortung der aktiven Reaktion innerhalb eines Streites fördert unabhängig von den anderen Prädiktoren die Chance, Opfer/TäterIn zu sein um OR: 2,12.

Für die Jungen wird das Modell der Gesamtgruppe weitgehend bestätigt. Die soziale Stadtteillage ist für Jungen ein größeres Risiko (OR: 3,6) als für die Gesamtgruppe. Die soziale Unterstützung hat bei ihnen keinen Einfluss darauf, wer Opfer/Täter ist. Dagegen verstärkt eine abnehmende empfundene Gerechtigkeit der Lehrenden die Position des Opfers/Täters. Unabhängig davon sind Jungen mit niedrigem familiären Wohlstand weniger gefährdet als Kinder mit hohem familiären Wohlstand. In der Mädchengruppe hat die soziale Stadtteillage der Schule keinen Einfluss darauf, ob sie einer Gefährdung unterliegen. Es wird jedoch deutlich, dass Mädchen, bei denen ein Elternteil arbeitet, eine 3,4-fach höhere Chance aufweisen, zum Kreis der Opfer/TäterInnen zu gehören. Ebenfalls kann eine abnehmende Beliebtheit der Lehrenden dieses Verhalten fördern. Da nur eine geringe Anzahl von Fällen in Hamburger Grundschulen vorzufinden ist, können diese Ergebnisse aufgrund der akzeptablen Gütekriterien als Hinweise, wenn auch nicht als gegeben gedeutet werden (siehe Tabelle 167).

Tabelle 86: Prädiktoren für das Kriterium „Opfer/TäterInnen“

Kriterium / *Indikator* / *Risiko vs. Referenz*	*Opfer/TäterIn* *OR zweiter Schritt (CI)(r^2: 0,109)*	*Gruppe Jungen* *OR zweiter Schritt (CI)(r^2: 0,171)*	*Gruppe Mädchen* *OR vierter Schritt (CI) (r^2: 0,15)*
FAS (niedrig vs. hoch)		0,336 (0,137–0,822)	
Arbeitstätigkeit (kein Elternteil vs. beide Elternteile)			0,951 (0,114–7,907)
Arbeitstätigkeit (ein Elternteil vs. beide Elternteile)			3,494 (1,599–7,676)
LehrerIn ist nett [a]			1,526 (1,076–2,164)
LehrerIn ist gerecht [a]		1,236 (0,987–1,549)	
Regeln werden durch Klasse erstellt [b]	1,247 (1,071–1,452)	1,382 (1,113–1,716)	1,378 (1,05–1,81)
AußenseiterIn in der Klasse [b]	1,235 (1,063–1,434)		1,298 (0,987–1,707)
aktive Reaktion in einem Streit (ja vs. nein)	2,12 (1,511–2,974)	2,606 (1,492–4,552)	*

Kriterium / *Indikator* / *Risiko vs. Referenz*	*Opfer/TäterIn* *OR zweiter Schritt (CI)(r^2: 0,109)*	*Gruppe Jungen* *OR zweiter Schritt (CI)(r^2: 0,171)*	*Gruppe Mädchen* *OR vierter Schritt (CI) (r^2: 0,15)*
Soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	2,35 (1,125–4,907)	3,665 (1,133–11,855)	*
Soziale Stadtteillage der Schule (normal vs. hoch)	1,668 (0,808–3,445)	1,952 (0,622–6,121)	*
Schulgröße	*	*	*

* im Ausgangsmodell

[a] geringe Ausprägung als Risiko

[b] höhere Ausprägung als Risiko

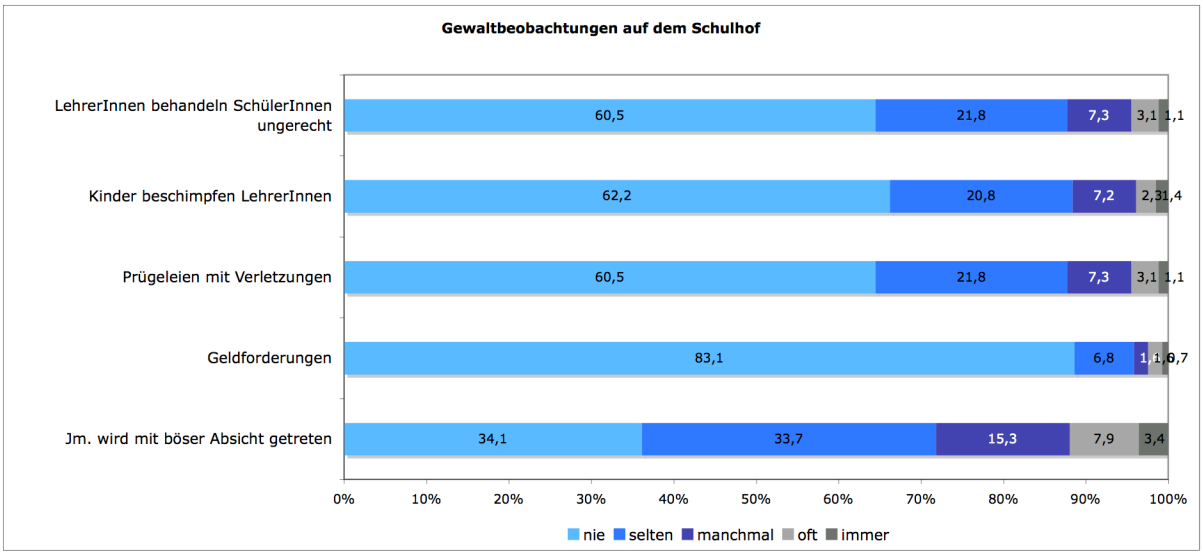
4.5.8 Gewaltbeobachtung

Neben persönlich erlebtem Bullying besteht die Möglichkeit, dass Kinder auf dem Schulgelände gewalttätiges Handeln in Form von Bullying oder körperlichen Auseinandersetzungen beobachten. Die folgenden Einschätzungen könnten in späteren Analysen einen Rückschluss darauf anbieten, ob Kinder mit Gewalterfahrung eher Gewalt beobachten oder ob sich dieser Personenkreis aus den BeisteherInnen zusammensetzt.

Geldforderungen kommen selten an den Grundschulen vor (3,8 %; 1,1–10 %). Körperliche Auseinandersetzungen sind dagegen auf dem Schulhof durchaus präsent. 26,2 % (Spannweite zwischen den Schulen: 12,5–45,5 %) der Kinder beobachten zumindest manchmal, dass andere Kinder mit böser Absicht getreten werden. Prügeleien, die zu Verletzungen führen, sehen 18,7 % (6–37,2 %) der Kinder mindestens manchmal.

Auseinandersetzungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gibt es manchmal. So beobachten 10,8 % (4–16,3 %) der GrundschulschülerInnen, dass LehrerInnen von Kindern beschimpft werden. 11,5 % (10–16,3 %) der Kinder sagen aus, dass LehrerInnen Kinder zumindest manchmal ungerecht auf dem Schulhof behandeln. Zwei Drittel der Kinder sehen keine schwerwiegenden körperlichen Gewalttätigkeiten auf dem Schulhof (siehe Abbildung 28).

Abbildung 28: Schwierigkeiten auf dem Schulhof



Jungen und Mädchen beurteilen die Schulhofsituation ähnlich. Es gibt keine bedeutsamen signifikanten Unterschiede zwischen den Prävalenzeinschätzungen – mit einer Ausnahme: Jungen beobachten häufiger Ungerechtigkeiten von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen (14 %) als Mädchen (8,7 %, Chi-Quadrat: 7,749 df: 1 p = 0,005).

Soziale Stadtteillage der Schule und Schulgröße

Die Beobachtung von Gewalthandlungen auf dem Schulhof während des letzten Monats finden prozentual häufiger in Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage statt. Der Anteil von körperlichen Auseinandersetzungen ist in Schulen mit normaler sozialer Stadtteillage am geringsten. Signifikant berechnete Unterschiede lassen sich hier nicht nachweisen.

Trotz der geringen Anzahl von Geldforderungen sind diese in Grundschulen in niedriger sozialer Stadtteillage wesentlich häufiger anzutreffen als in anderen Schulen. Ebenso berichten hier die SchülerInnen verstärkt über Beschimpfungen der LehrerInnen.

Eine ungerechte Behandlung durch die LehrerInnen wird in allen Stadtteillagen gleich hoch empfunden: zwischen 11 und 14,5 % (siehe Tabelle 87).

Tabelle 87: Verteilungen der Gewaltbeobachtungen nach sozialer Stadtteillage der Schulen

		niedrige soziale Stadtteillage (n: 327)	*normale soziale Stadtteillage (n: 556)*	*hohe soziale Stadtteillage (n: 200)*
Treten mit böser Absicht: manchmal und öfter	N	107	144	56
	%	32,40	25,90	27,60
Geldforderungen: manchmal und öfter p < 0,001 C: 0,11	N	24	15	5
	%	7,40	2,70	2,50
prügeln bis zu Verletzungen: manchmal und öfter p < 0,001 C: 0,132	N	87	83	33
	%	26,60	14,90	16,50
beschimpfen von LehrerInnen: manchmal und öfter p < 0,001 C: 0,12	N	57	50	18
	%	17,40	9,00	9,00
ungerechte Behandlungen durch LehrerInnen: manchmal und öfter	N	47	61	25
	%	14,4	11,00	12,50

In kleinen Schulen gibt es deutlich mehr Geldforderungen und Beschimpfungen von LehrerInnen, wobei zu berücksichtigen ist, dass diese Schulen überwiegend in Bezirken der niedrigen sozialen Stadtteillage angesiedelt sind (siehe Tabelle 168).

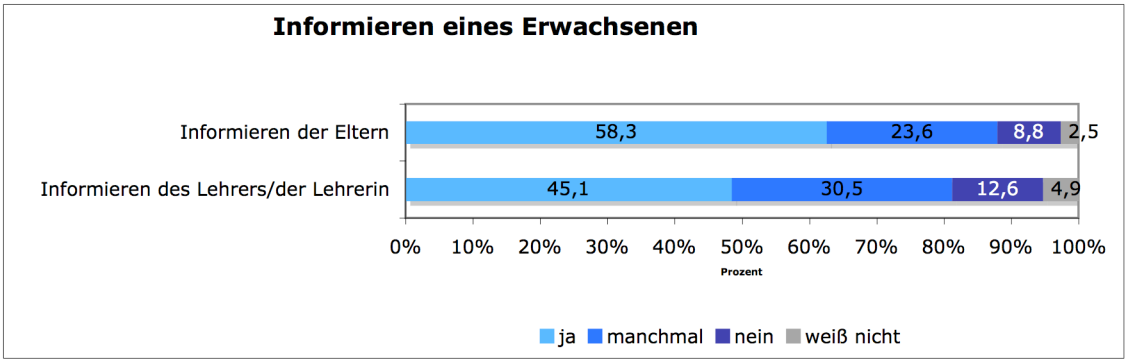
4.5.9 Informieren eines Erwachsenen über eine Bullying-Situation

In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwieweit das Umfeld über Bullying-Vorgänge im Schulalltag informiert ist. Dazu wurden die Kinder gefragt, ob sie ihre LehrerInnen oder ihre Eltern informieren würden, falls sie in eine Bullying-Situation geraten.

Sicher informieren würden 45,1 % der Kinder das Lehrpersonal, während dies 12,6 % ablehnen. Der Prozentsatz der Kinder, die die LehrerInnen auf jeden Fall informieren würden, ist bei Jungen und Mädchen ähnlich hoch. Jungen lehnen es aber öfter ab, die LehrerInnen zu informieren, als Mädchen (Chi-Quadrat 12,14 df: 3 p = 0,007).

Eltern erfahren häufiger über das „Erleben“ von Bullying in der Schule (58,3 % immer, 23,6 % manchmal). Jungen ziehen dies aber ebenfalls weniger in Betracht als Mädchen (13,6 % vs. 6,1 %, Chi-Quadrat: 18,6 df: 3 p < 0,001).

Abbildung 29: Information eines Erwachsenen über eine Bullying-Situation



Das Informieren eines Erwachsenen beim Erleben von Bullying ist nach sozialer Stadtteillage signifikant unterschiedlich. Kinder aus Schulen in hoher sozialer Stadtteillage erzählen es eher den

Eltern und die LehrerInnen werden weniger informiert im Vergleich zu den Kindern aus Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage (siehe Tabelle 88).

Tabelle 88: Informieren eines Erwachsenen nach sozialer Stadtteillage der Schule

			niedrige soziale Stadtteillage	*normale soziale Stadtteillage*	*hohe soziale Stadtteillage*
erzähl ich es meinen Eltern [a]	manchmal	n	75	140	57
			23,30 %	25,20 %	28,80 %
	nein	n	38	54	10
			11,80 %	9,70 %	5,10 %
	weiß nicht	n	12	16	1
			3,70 %	2,90 %	0,50 %
erzähl ich es den LehrerInnen [b]	manchmal	n	94	177	81
			29,40 %	31,80 %	40,70 %
	nein	n	38	73	34
			11,90 %	13,10 %	17,10 %
	weiß nicht	n	16	34	7
			5,00 %	6,10 %	3,50 %

[a] signifikanter Zusammenhang zwischen dem Indikator und sozialer Stadtteillage p = 0,048 C: 0,108

[b] signifikanter Zusammenhang zwischen dem Indikator und sozialer Stadtteillage p = 0,017 C: 0,118

Eltern und LehrerInnen in großen Schulen werden am wenigsten über Vorfälle informiert. Dies belegen die vorliegenden Zahlen. Dagegen erfahren Erwachsene, die am Schulleben in kleinen Schulen beteiligt sind, vermutlich eher etwas über Vorfälle zwischen den Schulkindern (siehe Tabelle 89).

Tabelle 89: Information eines Erwachsenen über eine Bullying-Situation unter Berücksichtigung der Schulgröße

Information eines Erwachsenen über eine Bullying-Situation			*5 bis 7 Klassen*	*8 bis 10 Klassen*	*11 bis 13 Klassen*	*14 bis 16 Klassen*
erzähl ich es meinen Eltern [a]	manchmal	n	12	120	97	43
			14,50 %	27,40 %	24,30 %	27,70 %
	nein	n	8	51	23	20
			9,60 %	11,60 %	5,80 %	12,90 %
erzähl ich es den LehrerInnen [b]	manchmal	n	12	155	137	48
			14,50 %	35,60 %	34,20 %	31,00 %
	nein	n	10	64	46	25
			12,00 %	14,70 %	11,50 %	16,10 %
	weiß nicht	n	1	23	23	10
			1,20 %	5,30 %	5,70 %	6,50 %

[a] signifikanter Zusammenhang zwischen dem Indikator und Schulgröße p = 0,001 C: 16,8 %

[b] signifikanter Zusammenhang zwischen dem Indikator und Schulgröße p = 0,001 C: 15,8 %

4.5.10 Fazit und Hypothesenbearbeitung zu „Bullying“ an Hamburger Grundschulen

Gewalt in Form von Bullying ist an Hamburger Grundschulen sehr präsent. Ein Drittel der Kinder waren bereits Opfer einer Bullying-Situationen, Jungen und Mädchen gleichermaßen. 20 % der Opfer erleben mindestens drei Gewaltformen einmal in der Woche. Der überwiegende Anteil der Opfer erfährt wöchentlich eine bzw. zwei Gewaltformen. Als ausschließlich TäterInnen, die mindestens einmal in der Woche jemanden schlecht behandeln, bezeichnen sich 7 % der Kinder.

Die Anzahl der TäterInnen steigt an, wenn der Zeitraum auf einen Monat erweitert wird. Ein Drittel der Kinder gibt dann an, mindestens ein- bis zweimal im Monat ein anderes Kind schlecht zu behandeln, signifikant mehr Jungen als Mädchen. Auch Opfer/TäterInnen gibt es an Hamburger Grundschulen. Jedes 20. (allgemeine Daten) bzw. fast jedes zehnte Kind (zusammengefasste Daten) bezeichnet sich als Opfer/TäterIn.

In einem begrenzten Umfang ist es möglich, die Gewalteinstellung der Hamburger Grundschulkinder zu messen. 40 % schlagen, zeigen offen die Wut oder tun alles, um den Streit zu gewinnen innerhalb einer Streitsituation. 30 % der Kinder ziehen diese Form der Reaktion manchmal und 20 % der Kinder nie in Betracht. Jungen tendieren generell eher zu dieser aktiven Reaktion, während Mädchen verstärkt verunsichert sind oder nicht reagieren. Bei einer beobachteten Gewaltsituation sagen ca. 63 % der Kinder eindeutig, dass sie versuchen den Streit zu beenden und/oder Hilfe zu holen. Demgegenüber würden dies 24,2 % nur manchmal und 3,1 % gar nicht in Erwägung ziehen. Dabei sind Mädchen öfter dazu bereit als Jungen. Dementsprechend würden sich 48 % nie aus der Situation heraushalten, während jedes zehnte Kind sich konsequent nicht einmischt. Hier gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Richtig unwohl bei einer beobachteten Bullying-Situation fühlen sich nur 31 % der Kinder, mehr Mädchen als Jungen, und nie unwohl fühlt sich ebenfalls ein Drittel der Kinder, hier mehr Jungen als Mädchen. Nach der Theorie des „moral disengagement“ sind ca. 9 % der Hamburger Grundschulkinder moralisch distanziert und finden durch Rechtfertigungsstrategien oder Verantwortungsverschiebungen Erklärungen für die Akzeptanz von Bullying.

In bereits durchgeführten Studien zeigte sich, dass bis zu 50 % der Eltern und LehrerInnen nicht über Bullying-Situationen informiert sind. Dies wird auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Nur 45 % der Kinder informieren garantiert das Lehrpersonal und 58 % ihre Eltern, hier wiederum mehr Mädchen als Jungen.

Geht es um Beobachtungen auf dem Schulhof so wird nur von wenigen Gelderpressungen (ca. 3 %) und Beleidigungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen (ca.10 %) berichtet. Körperliche Auseinandersetzungen beobachten 25 % der Kinder zumindest manchmal auf dem Schulhof. 18 % sagen aus, dass es Prügeleien mit Folgeverletzungen gibt. Damit ist Gewalt in Form von körperlicher Auseinandersetzung an Hamburger Grundschulen durchaus vorzufinden.

Unterschiede der Angaben nach der sozialen Stadtteillage der Schulen und der Schulgröße treten auf, wenn auch nicht konstant und eindeutig. In der weiterführenden bivariaten wie multivariaten Analyse sollte dementsprechend der Einfluss dieser Merkmale berücksichtigt werden.

Die Hypothesenbearbeitung ergab folgende zusammenfassende Ergebnisse:

In der vorliegenden Analyse entsteht bei der alleinigen Betrachtung des Risikobereiches „soziale Lage“ mit erlebter Gewalt der Eindruck, dass Erwerbslosigkeit und Migration gerade bei Jungen zu

erhöhten bedingten Wahrscheinlichkeiten von Opfer, TäterInnen oder Opfer/TäterInnen führen. Dieser Aussage stehen geringe statistische Varianzaufklärungen unter 4 % entgegen, sodass dieses Ergebnis nicht den gewünschten Erklärungsinhalt aufweist. Auffällig ist dagegen der Einfluss der sozialen Stadtteillage der Schule. Bei Opfern wie TäterInnen gibt es hier signifikante bestätigte Risikochancen: für die Opfer sind Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage und für TäterInnen Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage eine höhere Gefährdung. Dies weist darauf hin, dass die individuelle dargestellte soziale Lage wenig Einfluss auf Bullying hat, das verstärkte Auftreten einer bestimmten sozialen Lage an einer Schule könnte dagegen einen bedeutenden Effekt haben. Dies bestätigt sich im weiteren Verlauf der Analyse ebenfalls im Gesamtmodell aller signifikanten Prädiktoren. Die individuellen Maße der sozialen Lage werden unbedeutend, während die soziale Stadtteillage der Schule weiterhin als Risiko bestehen bleibt. Die Hypothese *„das Auftreten von Bullying steht in keinem Zusammenhang mit den Indikatoren der sozialen Lage“* kann für die individuellen Antworten nicht widerlegt werden, für aggregierte Daten könnte es dagegen in weiterführenden Studien möglich sein, dies zu widerlegen.

Das Schulklima als untersuchter Einflussfaktor zeigt, dass für die Gruppen der Opfer das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis mit einer Bedeutung für erlebte Gewalt behaftet ist. Insbesondere Mädchen sind stärker von einer Beliebtheit und der Hilfestellung der LehrerInnen abhängig als Jungen. Sie sehen umso eher ihre Opferposition, je regelmäßiger die SchülerInnen Klassenregeln mitbestimmen und bearbeiten. Bei Jungen bleibt die soziale Stadtteillage der Schule als mögliches Risiko dominierend. Auf die Ausübung von wöchentlichem Bullying hat allein die Mitbestimmung eine marginale Einwirkungskraft. Bei der Erweiterung des Ausübungszeitraums auf einen Monat sind Mädchen in ihrem Wirken als TäterInnen oder als Opfer/TäterInnen eher vom SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis abhängig, in dem dieses von ihnen nicht positiv wahrgenommen wird. Sie erkennen ihr Täterinnenverhalten durch aufgestellte Klassenregeln, während Jungen auch hier verstärkt nur durch die niedrige soziale Stadtteillage gefährdet sind. Die Varianzaufklärungen deuten bei den statistischen Analysen für die TäterInnen und Opfer/TäterInnen an, dass Risiken durch das Schulklima bestehen könnten, konkret aufgeklärt werden kann dadurch allerdings nur ein geringer Anteil (unter 4 %) des Unterschiedes zwischen den Gruppen. Diese Ergebnisse werden im abschließenden Gesamtmodell, das alle signifikanten Prädiktoren enthält, bestätigt. *Die Hypothese „Ein positives Schulklima verringert die bedingte Wahrscheinlichkeit, Opfer, TäterIn oder Opfer/TäterIn zu sein*“ kann nur differenziert beantwortet werden. Für Kinder, die als Opfer gefährdet erscheinen, kann diese Hypothese nicht widerlegt werden, während sie für TäterInnen und Opfer/TäterInnen, mit Einschränkung der statistischen Unzulänglichkeiten, widerlegt werden kann.

Die Gefahr, Opfer einer Bullying-Situation zu sein, kann durch positive soziale Unterstützung von FreundInnen und MitschülerInnen vermindert werden, insbesondere bei den Mädchen. Statistisch

werden in diesem Kontext bis zu 21 % Varianzaufklärung errechnet. Die allgemeine Hilfsbereitschaft, wenige AußenseiterInnen in einer Klasse und die konkrete Hilfestellung schützen davor, dass Kinder als Opfer in Bullying-Situationen geraten. Bei den TäterInnen und Opfer/TäterInnen sind die Auswirkungen einer sozialen Unterstützung geringer. Das Vorhandensein von AußenseiterInnen in der Klasse verstärkt positive TäterInnenantworten. Hier könnte vermutet werden, dass die Kinder, die sich als AußenseiterInnen fühlen oder diese zu ihren Opfern machen, die Frage nach Ausgrenzung in der Klasse verstärkt positiv beantworten. Zusätzlich gibt es Hinweise darauf, dass konkrete Hilfestellung oder mangelnde Hilfsbereitschaft von MitschülerInnen Kinder dazu animiert, als TäterIn zu agieren. Die Hypothese „*Die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen mindert Opfer, TäterInnen oder Opfer/TäterInnenerfahrungen*“ kann für mögliche gefährdete Opfer nicht widerlegt werden. Für TäterInnen und Opfer/TäterInnen kann sie nur eingeschränkt nicht widerlegt werden.

Die Einstellung zu Gewalt als möglicher Prädiktor für die Ausübung von Gewalt kann bestätigt werden. Kinder, Jungen stärker als Mädchen, die bereit sind, innerhalb einer persönlichen Einbindung in eine Streitsituation alles zu tun, um den Streit zu gewinnen, bereit sind zu schlagen oder auch die Wut aktiv zu zeigen, haben erhöhte Risiken, jemanden schlecht zu behandeln oder zu schlagen. Beisteher, die eine Situation beobachten, haben kein erhöhtes Risiko, Opfer oder TäterIn zu sein. In der Jungengruppe könnte sich das Heraushalten aus einer Situation eventuell protektiv auf Täterverhalten ausüben. Die Unterstützung einer bestimmten Seite während eines Streites zeigt statistisch keine Auffälligkeiten. Versuchen Kinder die Situation zwischen anderen Kindern zu beenden, erhöht sich für diese das Risiko, selbst Opfer von Bullying zu sein. Kinder, die Gründe für das Ausüben von psychischer und physischer Gewalt finden, sind auch bereit, Gewalt auszuüben. Dies bestätigen die hohen statistischen Varianzaufklärungen bis zu 15 %. Die Hypothese „*Eine positive Einstellung zu Gewalt bedingt eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, TäterIn oder Opfer/TäterIn zu sein*“ kann somit nicht widerlegt werden.

Die Ergebnisse der Hypothesenbearbeitung werden in den abschließenden Gesamtmodellrechnungen bestätigt (Kapitel 4.5.7). Die als wesentlich herausgearbeiteten Indikatoren der Prädiktoren des Schulklimas, der sozialen Unterstützung und der Gewalteinstellung bleiben unabhängig voneinander bestehen und erreichen zusammen Varianzaufklärungen bis zu 21 %. Die soziale Lage als individuelle Angabe erhält keine Bedeutung, dagegen ist gerade für Jungen die soziale Stadtteillage der Schule eine wesentliche Gefährdung. Da nicht immer alle Voraussetzungen für die multivariaten Modellrechnungen durch die Daten erfüllt werden konnten, sind alle Ergebnisse Hinweise, die einer weiteren Untersuchung bedürfen.

4.5.11 Tabellarische Zusammenstellung der Risikofaktoren für Bullying

Tabelle 90: Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying für die Gesamtgruppe (Angaben der Modelle der Stufe 4 pro Bereich)

Kriterium / *Prädiktor*	*Opfer (allgemeine Angaben)*	*Opfer (mindestens eine Gewaltform)*	*TäterInnen (mindestens einmal im Monat*	*TäterInnen (mindestens einmal in der Woche*	*Opfer/TäterInnen*
Indikatoren der sozialen Lage (Risiko vs. Referenz)					
FAS					
Geschlecht (Mädchen vs. Jungen)			OR: 0,5 (0,413–0,733)		
Gesprochene Sprache im Elternhaus (nicht deutsch vs. deutsch)		OR: 1,43 (1,02–1,79)	OR: 1,64 (1,27–1,74	OR: 2,03 (1,249–3.307)	
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie					
Arbeitstätigkeit der Eltern (kein Elternteil vs. beide Elternteile	OR: 2,65 (1,31–5,36)				
Anzahl der Geschwister					
Soziale Stadtteillage der Schule (niedrig/normal vs. hoch	OR: 0,5 (0,3–0,89)				
Schulklima (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying)					
LehrerIn ist nett	OR: 1,362 (1,13–1,64)	OR: 1,345 (1,151–1,571)	OR: 1,525 (1,297–1,793)		
LehrerIn ist gerecht					
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden					
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde					
Regeln werden durch Klasse erstellt		OR: 0,846 (0,771–0,927)	OR: 0,896 (0,815–0,984)	OR: 0,816 (0,698–0,955)	OR: 0,774 (0,663–0,903)
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	0,4–0,5		OR: 1,811 (1,171–1,8)		OR: 2,454 (1,149–5,241)
Soziale Unterstützung (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying)					
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	OR: 1,224 (1,045–1,432)	OR: 1,140 (1,006–1,292)	OR: 1,164 (1,026–1,321)		
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit			OR: 0,885 (0,7889–0,993)	OR: 0,800 (0,657–0,974)	
AußenseiterIn in der Klasse*	OR: 1,289 (1,147–1,45)	OR: 1,154 (1,047–1,271)	1,052 (1,009–1,276)		OR: 1,257 (1,09–1,451)
Soziale Unterstützung durch FreundInnen [a]	OR: 0,979 (0,966–0,985)	OR: 0,977 (0,969–0,985)			
Soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)			OR: 1,915 (1,282–1,859)	OR: 2,003 (1,010–3,970)	OR: 2,419 (1,23–4,75)
Gewalteinstellung (Referenz vs. Risiko)					
aktive Reaktion in einem Streit (nein vs. Ja)		OR: 1,663 (1,368–2,021)	OR: 1,892 (1,538–2,327)	OR: 2,146 (1,449–3,177)	OR: 2,542 (1,738–3,718)
Hilfe holen bei beobachteten Streit (nie helfen vs. helfen)		OR: 1,5 (1,17–2,069)			
heraushalten bei beobachteten Streit (ja vs. nein)					
Unterstützung einer Seite bei beobachteten Streit (ja vs. nein)					
Moralische Distanzierung (nein vs. ja)			OR: 2,723 (1,547–4,794)	OR: 2,618 (1,371–4,999)	

[a] erhöhte Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying

Tabelle 91: Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying: Jungen (Angaben der Modelle der Stufe 4 pro Bereich)

Kriterium / *Prädiktor*	*Opfer (allgemeine Angaben)*	*Opfer (mindestens eine Gewaltform)*	*TäterInnen (mindestens einmal im Monat*	*TäterInnen (mindestens einmal in der Woche*	*Opfer/TäterInnen*
Indikatoren der sozialen Lage (Risiko vs. Referenz)					
FAS (niedrig vs. hoch)					OR: 0,314 (0,12–1,13)
Gesprochene Sprache im Elternhaus (nicht deutsch vs. deutsch)			OR: 2,18 (1,338–3,578)	OR: 1,527 (1,3–5,1)	
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie					
Arbeitstätigkeit der Eltern (kein Elternteil vs. beide Elternteile)	OR: 3,4 (1,0–8,6)			OR: 4,2 (1,3–5,1)	
Anzahl der Geschwister					
Soziale Stadtteillage der Schule (niedrig vs. hoch)	OR: 0,381 (0,2–0,6)				OR: 3,86 (1,6–13,178)
Schulklima (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying)					
LehrerIn ist nett	OR: 1,385 (1,035–1,85)	OR: 1,282 (1,018–1,614)	OR: 1,916 (1,487–2,469)		
LehrerIn ist gerecht					OR: 1,3 (1,023–1,653)
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden			OR: 0,820 (0,70–0,951)		
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde					
Regeln werden durch Klasse erstellt					OR: 0,776 (0,628–0,958)
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	OR: 0,43 (0,214–0,896)		OR: 1,986 (1,065–3,703)		OR: 3,432 (1,095–10,72)
Soziale Unterstützung (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying)					
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett		OR: 1,225 (1,02–1,472)	OR: 1,248 (1,035–1,506)		
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit			OR: 0,803 (0,679–0,979)		
AußenseiterIn in der Klasse [a]	OR: 1,22 (1,035–1,442)	OR: 1,157 (1,009–1,328)			
Soziale Unterstützung durch FreundInnen [a]	OR: 0,977 (0,964–0,989)	OR: 0,981 (0,97–0,993)			
soziale Stadtteillage (niedrig vs. hoch)	OR 0,431 (0,0234–0,792)		OR: 2,368 (1,332–4,213)	OR: 3,184 (1,16–8,738)	OR: 3,478 (1,254–9,641)
Gewalteinstellung (Referenz vs. Risiko)					
aktive Reaktion in einem Streit (nein vs. ja)		OR: 1,553 (1,170–2,062)	OR: 1,701 (1,244–2,335)	OR: 2,628 (1,375–5,022)	OR: 2,112 (1,21–3,683)
Hilfe holen bei beobachteten Streit (nie helfen vs. helfen)		OR: 1,562 (1,086–2,247)			
heraushalten bei beobachteten Streit (ja vs. nein)			OR: 0,643 (0,462–0,894)		
Unterstützung einer Seite bei beobachteten Streit (ja vs. nein)					
Moralische Distanzierung (nein vs. ja)			OR: 2,31 (1,174–4,548)	OR: 2,416 (1,104–5,286)	

[a] erhöhte Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying

Tabelle 92: Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying: für Mädchen (Angaben der Modelle der Stufe 4 pro Bereich)

Kriterium / Prädiktor	Opfer (allgemeine Angaben)	Opfer (mindestens eine Gewaltform)	TäterInnen (mindestens einmal im Monat	TäterInnen (mindestens einmal in der Woche	Opfer/TäterInnen
Indikatoren der sozialen Lage					
FAS			OR 2,18 (1,11–3,635)		
Gesprochene Sprache im Elternhaus (nicht deutsch vs. deutsch)		OR 1,6 (1,06–2,455)			
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie					
Arbeitstätigkeit der Eltern (ein Elternteil vs. zwei Elternteile)					OR 2,3 (1,34–5,25)
Anzahl der Geschwister					
Soziale Stadtteillage der Schule					
Schulklima (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying)					
LehrerIn ist nett	OR: 1,408 (1,092–1,815)	OR: 1,424 (1,144–1,774)			OR 1,565 (1,127–2,173)
LehrerIn ist gerecht			OR: 1,278 (1,071–1,524)		
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	OR: 1,228 (1,019–1,479)	OR: 1,198 (1,031–1,393			
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde					
Regeln werden durch Klasse erstellt		OR: 0,759 (0,665–0,868)	OR: 0,862 (0,749–0,992)	OR: 0,774 (0,608–0,985)	OR: 0,779 (0,617–0,983)
soziale Stadtteillage					
Soziale Unterstützung (geringere Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying)					
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	OR 1,472 (1,159–1,87)				
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit					
AußenseiterIn in der Klasse [a]	OR: 1,32 (1,11–1,569)	OR: 1,156 (1,005–1,33)	OR: 1,196 (1,032–1,386)		OR: 1,34 (1,064–1,687)
Soziale Unterstützung durch FreundInnen [a]	OR: 0,974 (0,96–0,987)	OR: 0,968 (0,957–0,978)			
Soziale Stadtteillage					
Gewalteinstellung					
aktive Reaktion in einem Streit (nein vs. Ja)		OR: 2,05 (1,564–2,688)	OR: 2,185 (1,609–2,966)	OR: 1,813 (1,086–3,024))	OR: 2,391 (1,388–4,116)
Hilfe holen bei beobachteten Streit (nie vs. Helfen)					
heraushalten bei beobachteten Streit (ja vs. nein)					
Unterstützung einer Seite bei beobachteten Streit (ja vs. nein)					
Moralische Distanzierung (nein vs. ja)			OR: 3,096 (0,99–9,696)	OR: 2,416 (1,104–5,286)	

[a] erhöhte Ausprägung des Indikators als Risiko für Bullying

4.6 Die subjektive gesundheitliche Lebensqualität von Hamburger GrundschülerInnen

Die gesundheitliche Lebensqualität setzt sich aus fünf Dimensionen zusammen: dem körperlichen Wohlbefinden, dem psychischen Wohlbefinden, dem Selbstwertgefühl, der familiären Situation und dem schulischen Wohlbefinden. Jeder Bereich wurde durch vier Fragen erfasst, sodass sich die Lebensqualität insgesamt aus 20 Items zusammensetzt. In jeder Dimension sind zwischen vier und 20 Punkte zu erreichen. Zur Standardisierung und Vergleichbarkeit der Datenwerte wird eine Transformierung der Summen durchgeführt. Danach kann jede teilnehmende Person einen Summenscore zwischen null und 100 Punkten erreichen. Diese statistische Angabe ist möglich für die Darstellung der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität und für die Lebensqualität der einzelnen Dimensionen. Je höher der berechnete Gesamtscorewert ausfällt, desto besser wird die individuelle gesundheitliche Lebensqualität eingeschätzt. Der transformierte Wert der gesundheitlichen Lebensqualität dient als Grundlage für eine Unterteilung in gute und niedrige gesundheitliche Lebensqualität, berechnet anhand der Ergebnisse der Referenzgruppe im Jahr 2000 (Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000).

Die Indikatoren der sozialen Lage, des Schulklimas und der sozialen Unterstützung könnten einen Einfluss auf die Höhe der errechneten gesundheitlichen Lebensqualitätswerte der Kinder haben. Die Überprüfung dieser Zusammenhänge richtet sich nach dem jeweiligen Skalenniveau der Merkmale.

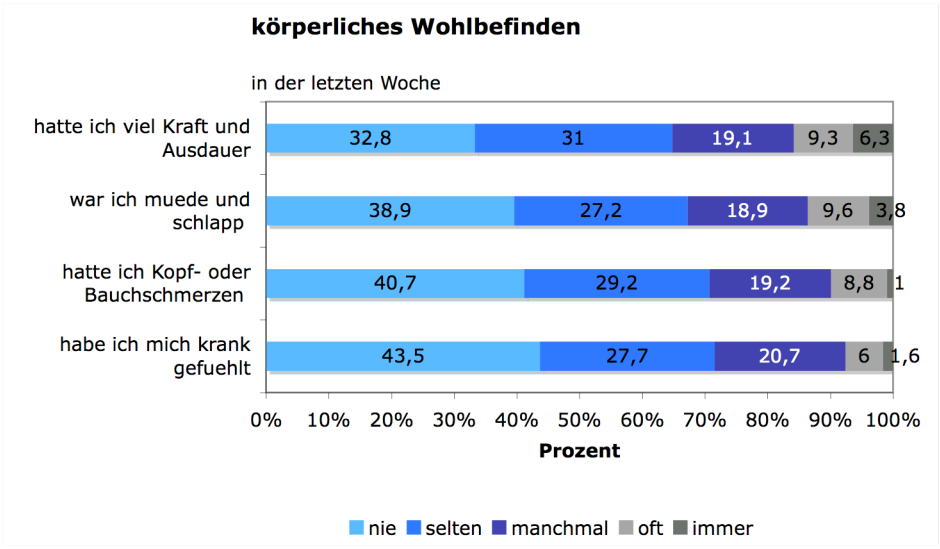
4.6.1 Deskriptive Beschreibung der gesundheitlichen Lebensqualität

Die Bereiche des Wohlbefindens als Basis für die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität werden vorerst prozentual dargestellt und nachfolgend näher über die statistisch berechneten Lebensqualitätwerte wie auch die dichotome Einteilung in „gute allgemeine Lebensqualität“ und „niedrige allgemeine Lebensqualität“ beschrieben.

Beschreibung des Wohlbefindens

Die Fragen zum körperlichen Wohlbefinden offenbaren, dass sich 70 % der 1.153 Grundschulkinder in Hamburg körperlich gut fühlen. 30 % der Kinder fühlen sich manchmal bis immer krank, müde und schlapp, hatten Kopf- oder Bauchschmerzen oder wenig Kraft und Ausdauer (siehe Abbildung 30).

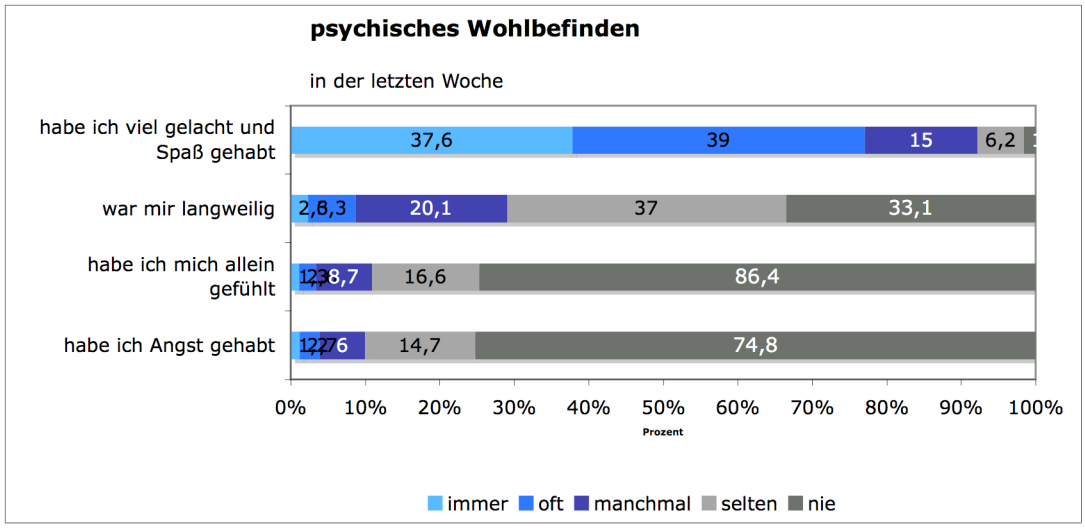
Abbildung 30: Körperliches Wohlbefinden der Kinder



Mädchen geben in allen vier Fragen ein schlechteres körperliches Wohlbefinden (insgesamt 35,9 %) als Jungen (insgesamt 26,7 %) an. In allen Items wird ein geschlechtsspezifischer Unterschied durch einen signifikanten Chi-Quadrat-Test bestätigt ($p < 0,05$).

Die überwiegende Anzahl der Kinder fühlt sich psychisch gut. Ein Drittel der Kinder aber gibt an, sich in der vorangegangenen Woche „manchmal“, „oft“ oder „immer“ gelangweilt zu haben. „Manchmal und öfter allein gefühlt“ haben sich 12,6 % der Kinder, und 10 % der Kinder hatten manchmal oder häufiger Angst (siehe Abbildung 31).

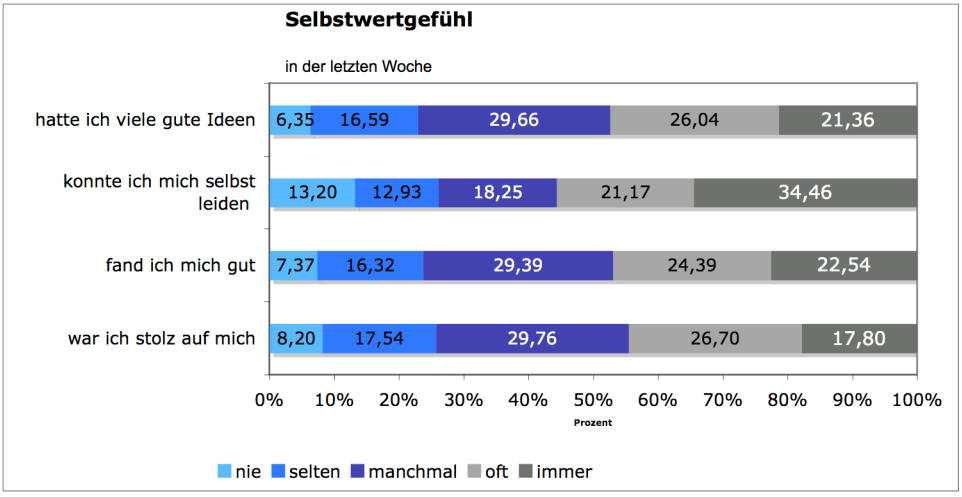
Abbildung 31: Psychisches Wohlbefinden der Kinder



Dabei geht es den Mädchen schlechter als den Jungen (19,45 % zu 18,3 %). Dieser Unterschied tritt besonders bei der Frage nach Ängsten zutage. 13,6 % der Mädchen geben an, in der vorangegangenen Woche „oft, immer Angst“ gehabt zu haben im Vergleich zu 5,8 % der Jungen (Chi-Quadrat: 18,51 df: 4 $p = 0,001$). Mädchen (5,7 % oft, immer) fühlen sich auch öfter allein als Jungen (4 %) (Chi-Quadrat: 25,89 df: 4 $p < 0,001$).

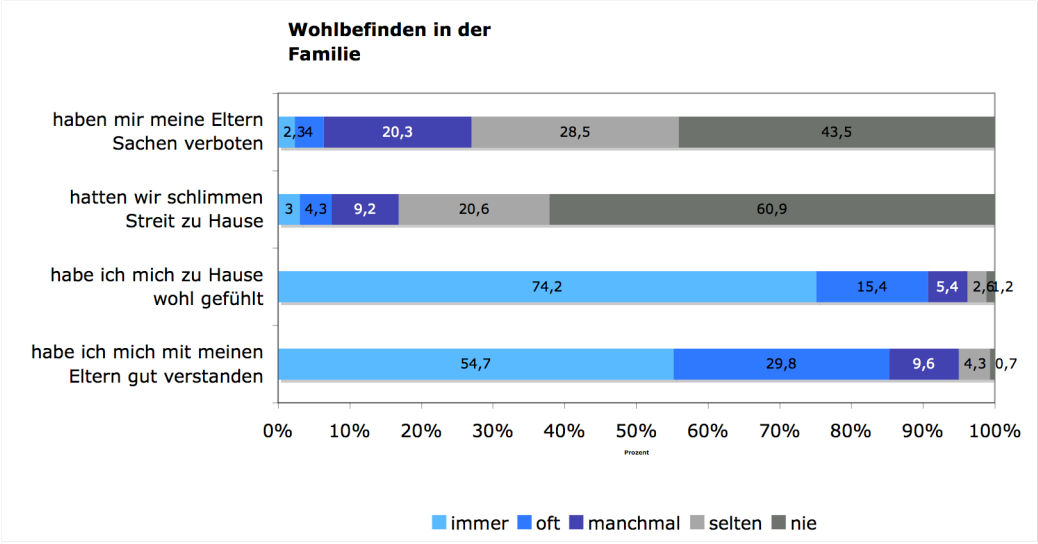
Unter einem geringen Selbstwertgefühl leiden 25 % der Kinder (siehe Abbildung 32), 1,5 % mehr Mädchen als Jungen (25,4 % vs. 23,9 %). Mädchen sind insgesamt weniger „stolz auf sich“, „können sich weniger leiden“ und „finden sich auch nicht so gut“ im Gegensatz zu den Jungen ($p < 0,05$).

Abbildung 32: Selbstwertgefühl der Kinder



Fast alle Kinder fühlen sich in ihren Familien wohl (95 %). Dabei gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (siehe Abbildung 33).

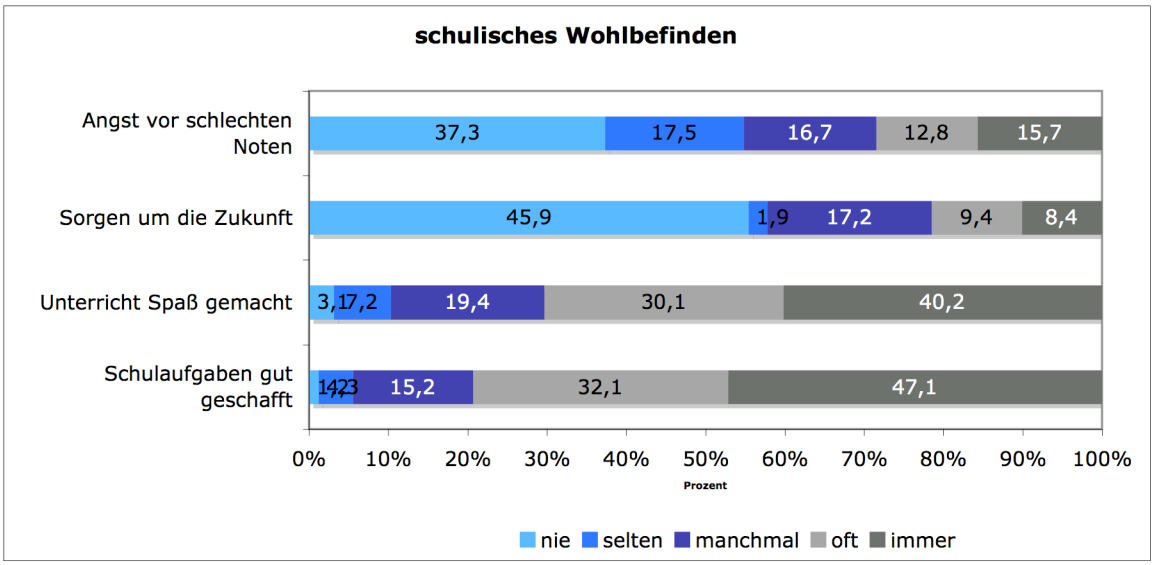
Abbildung 33: Wohlbefinden der Kinder in der Familie



In der Schule fühlen sich zwei Drittel der Kinder wohl. Angst vor schulischem Versagen in Form von schlechten Noten äußern ein Drittel der Kinder, und 20 % haben mindestens manchmal Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben[81]. 34 % der SchülerInnen berichten Zukunftssorgen (siehe Abbildung 34).

[81] Anmerkung: nicht in allen Schulen gab es Hausaufgaben, dieses ist in der Grundschule nicht unbedingt vorgesehen

Abbildung 34: Wohlbefinden in der Schule



Mädchen haben stärker als Jungen Angst, leistungsmäßig zu versagen, dagegen haben sie mehr Spaß während des Schulalltages (siehe Tabelle 93).

Tabelle 93: Prozentangaben „oft/immer“ des Wohlbefindens im Bereich Schule

Schule	*oft/ immer*		
	insgesamt	*Jungen*	*Mädchen*
Angst vor schlechten Noten**	28,9 %	27,1 %	29,7 %
Sorgen um die Zukunft	17,8 %	18,9 %	17,1 %
Spaß in der Schule**	70 %	67,1 %	73,2 %
Schulaufgaben gut geschafft	80 %	78,8 %	79,7 %

**signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen $p < 0,05$

Die Verteilung der gesundheitlichen Lebensqualität

Die gesundheitliche Lebensqualität als transformierter Wert

Die gesundheitliche Lebensqualität lässt sich statistisch abbilden durch die Transformierung der gegebenen Antworten auf eine Werteskala von 1 bis 100 (siehe Kapitel 3.5). Für die Interpretation ist es notwendig, folgendes zu wissen: Je näher dieser berechnete Wert an die Zahl Hundert heranreicht, desto besser wird die Lebensqualität beurteilt.

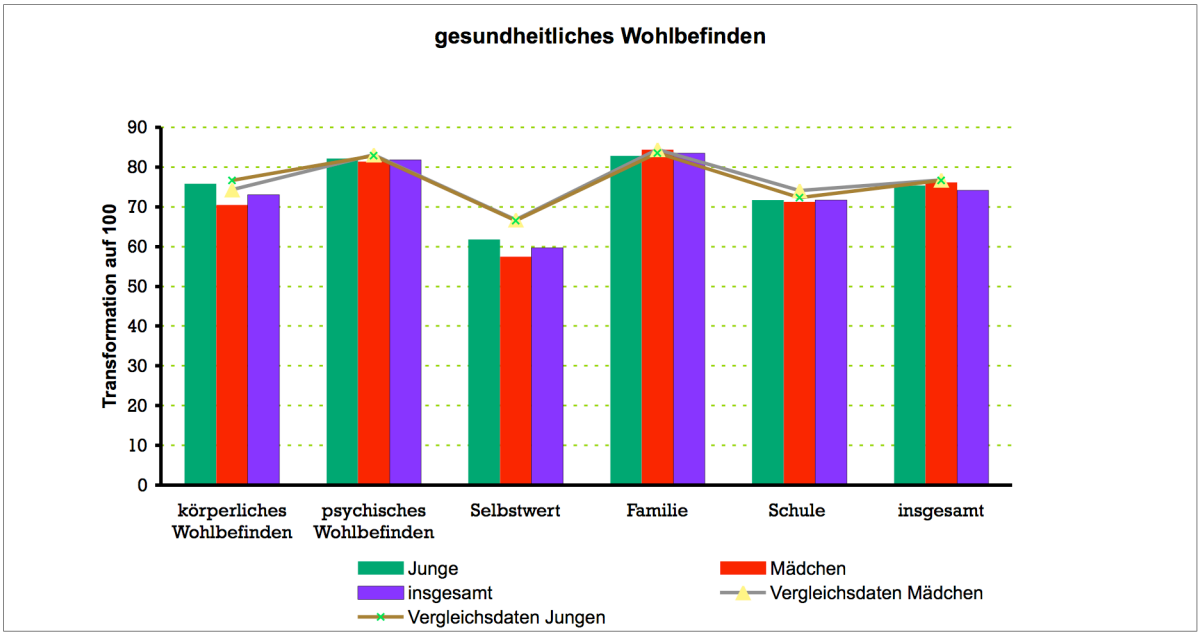
Der Gesamtscore der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität, berechnet als transformierte Summe, entspricht im Mittel dem Wert 74,2 (siehe Tabelle 94). Dies ist etwas geringer als der Wert der Referenzgruppe aus dem Jahr 2000 (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000).

Tabelle 94: Transformierte Werte der gesundheitlichen Lebensqualität

gesundheitliche Lebensqualität						
	allgemein	*körperlich*	*Psychisch*	*Selbstwert*	*familiär*	*schulisch*
N	1128	1142	1148	1140	1144	1139
Mittelwert	77,18	73,29	81,79	59,76	83,60	72,07
Median	75	75	87,5	62,5	87,5	75
Standardabweichung	11,89	18,01	14,90	22,89	15,89	19,21
Range	17,5–100	6,25–100	12,5–100	6,25–100	12,5–100	6,25–100

Die Mädchen geben einen geringeren allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualitätswert (73,08) an als die Jungen (75,38). Dieser Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist statistisch bedeutsam (MW-Test: p = 0,006; r^{MW}: -0,098), wenn der Effekt des Geschlechtes auch klein ist.

Abbildung 35: Gesundheitliche Lebensqualität



Bezogen auf die einzelnen Dimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität variieren die Werte (siehe Tabelle 94). Den niedrigsten transformierten Wert erreicht das Selbstwertgefühl, der höchste Wert wird für die familiäre Lebensqualität berechnet. Jungen und Mädchen beurteilen ihre gesundheitliche Lebensqualität signifikant unterschiedlich in den Bereichen körperliche Lebensqualität, psychische Lebensqualität und Selbstwertgefühl. Mädchen geben in den einzelnen Bereichen niedrigere Werte an als Jungen (siehe Tabelle 95). Den größten Effekt hat das Geschlecht auf die Einschätzung der körperlichen Lebensqualität (r^{MW}: -0,17) und auf das Selbstwertgefühl (r^{MW}: -0,11).

Tabelle 95: Mittelwerte der Lebensqualität für Jungen und Mädchen

	Jungen	*Mädchen*
	Mittelwert (SD)	*Mittelwert (SD)*
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität [a]	75,38 (±11,8)	73,08 (±11,7)
körperliche Lebensqualität [a]	76,09 (±18,1)	70,64 (±17,37)
psychische Lebensqualität [a]	82,83 (±14,1)	80,82 (±15,5)
Selbstwert [a]	61,8 (±23,6)	57,5 (±22,0)
familiäre Lebensqualität	82,95 (±17,1)	84,35 (±14,4)
schulische Lebensqualität	72,31 (±19,2)	71,86 (±19,2)

[a] signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen Mann-Withney-U-Test: $p < 0,05$

Darstellung der guten und niedrigen gesundheitlichen Lebensqualität

27,7 % der GrundschülerInnen haben nach der statistischen Analyse eine niedrige allgemeine gesundheitliche Lebensqualität. Dies betrifft 31,1 % der Mädchen und 25,6 % der Jungen (Chi-Quadrat: 4,12 df: 1 p = 0,042). Bei der Betrachtung der einzelnen Dimensionen hat ein Drittel der Kinder eine niedrige körperliche Lebensqualität und ein Fünftel eine niedrige psychische Lebensqualität. Mit der familiären Situation sind 18,3 % der Kinder nicht zufrieden, 28,7 % leiden unter verminderten Selbstwertgefühlen, und 25 % empfinden eine schlechte schulische Lebensqualität.

Wie bei den transformierten Werten fühlen sich auch hier Mädchen körperlich schlechter als Jungen (36 % vs. 27,3 %, Chi-Quadrat: 9,9 df: 1 p = 0,002 C: 0,092). Die niedrige psychische Lebensqualität ist bei Jungen und Mädchen gleich stark ausgeprägt (ca. 20 %). Unter geringen Selbstwertgefühlen leiden ein Drittel der Mädchen (31,7 %), dagegen nur ein Viertel der Jungen (25,7 %; Chi-Quadrat: 5,021 df: 1 p = 0,025 C: 0,067). Im familiären Bereich geht es den Jungen (20,7 %) öfter schlecht als den Mädchen (15,9 %). Dieser Unterschied ist signifikant (Chi-Quadrat: 4,38 df: 1 p = 0,036 C: 0,062). In der Schule ist ein Viertel der Jungen und Mädchen gleichermaßen belastet.

Soziale Stadtteillage und Schulgröße und die gesundheitliche Lebensqualität

Die transformierten gesundheitlichen Lebensqualitätswerte unterscheiden sich für die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität zwischen den einzelnen sozialen Stadtteillagen. SchülerInnen in der normalen Stadtteillage geben die höchsten Werte an, gefolgt von der hohen und der niedrigen sozialen Stadtteillage. Diese Verteilung zeigt sich ebenfalls bei der Einschätzung der körperlichen gesundheitlichen Lebensqualität.

Das Selbstwertgefühl zeigt einen anderen Trend. Es nimmt ab, je höher die soziale Stadtteillage der Schule ist. Dies ist ein statistisch nachgewiesener Verlauf (JT-Test: z: -2,7270 p = 0,006). Die schulische Lebensqualität wird dagegen in den hohen sozialen Stadtteillagen am besten

eingeschätzt, während es in den niedrigen sozialen Stadtteillagen zu den geringsten Werten kommt (JT-Test: z: 7,229 p < 0,001).

Alle weiteren Einzeldimensionen der Lebensqualität zeigen keine Unterschiede in den verschiedenen sozialen Stadtteillagen (siehe Tabelle 96).

Tabelle 96: Gesundheitliche Lebensqualität und soziale Stadtteillage

	Soziale Stadtteillage der Schule		
	niedrige soziale Stadtteillage (n:377)	*normale soziale Stadtteillage (n:570)*	*hohe soziale Stadtteillage (n:206)*
	Mittelwert (SD)	*Mittelwert (SD)*	*Mittelwert (SD)*
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität [a]	72,63 (±11,09)	75,40 (±12,07)	73,71 (±12,14)
körperliches Wohlbefinden [a]	70,00 (±17,04)	75,24 (±17,91)	73,86 (±19,18)
psychisches Wohlbefinden	81,26 (±15,01)	82,73 (±14,35)	80,15 (±16,03)
Selbstwert [a]	61,38 (±23,07)	60,08 (±23,32)	55,92 (±21,03)
familiäres Wohlbefinden	83,40 (±14,13)	84,02 (±16,64)	82,82 (±16,75)
schulisches Wohlbefinden [a]	66,17 (±17,89)	74,60 (±19,69)	75,80 (±17,71)

[a] signifikanter Unterschied zwischen der sozialen Stadtteillage Kruskall-Wallis-Test p = < 0,01

In der Gruppe der Jungen und der Gruppe der Mädchen lassen sich ähnliche signifikante Unterschiede der gesundheitlichen Dimensionen nach Stadtteillage nachweisen (siehe Tabelle 169). In der Jungengruppe fühlen sich diejenigen, deren Schule in einer guten und normalen sozialen Stadtteillage liegt besser, als diejenigen, deren Schule sich in einer niedrigen sozialen Stadtteillage befindet (KW-Test: p < 0,001; JT-Test: z: 2,963 p = 0,003). Körperlich und schulisch schätzen Jungen in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage ihre Lebensqualität am höchsten ein, gefolgt von Jungen in Schulen mit normaler und niedriger sozialer Stadtteillage (JT-Test: z: 4,701 p < 0,001). Mädchen in Schulen mit normaler sozialer Stadtteillage fühlen sich besser als Mädchen aus Schulen der hohen und der niedrigen sozialen Stadtteillage (siehe Tabelle 169).

Diese Reihenfolge der Werteangabe entspricht ebenfalls der Einschätzung der körperlichen und schulischen Lebensqualität. Konträr verläuft die Einschätzung des Selbstwertgefühls. Mädchen aus Schulen in niedrigen sozialen Stadtteillagen geben im Durchschnitt die höchsten Werte an, gefolgt von Mädchen in Schulen mit normaler Stadtteillage. Die niedrigsten Angaben stammen von Mädchen, die eine Schule in hoher sozialer Stadtteillage besuchen (JT-Test: z: -3,609 p < 0,001).

Die Schulgröße spielt eine unwesentliche Rolle bei der Darstellung der gesundheitlichen Lebensqualität. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen der Schulgröße, außer in Bezug auf das schulische Wohlbefinden und dem Selbstwertgefühl. Kinder in mittelgroßen Schulen (11–13 Klassen) fühlen sich dort schulisch am wohlsten, während Kinder in kleinen Schulen (5–7 Klassen) eine geringere schulische Lebensqualität entwickeln, Jungen ebenso wie Mädchen. Kinder in kleinen und großen Schulen verfügen über das beste

Selbstwertgefühl (siehe Tabelle 170), wobei diese Entwicklung bei genauer Betrachtung nur in der Mädchengruppe auftritt (KW-Test: p = 0,007).

Anzahl und Kombination einzelner Dimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität

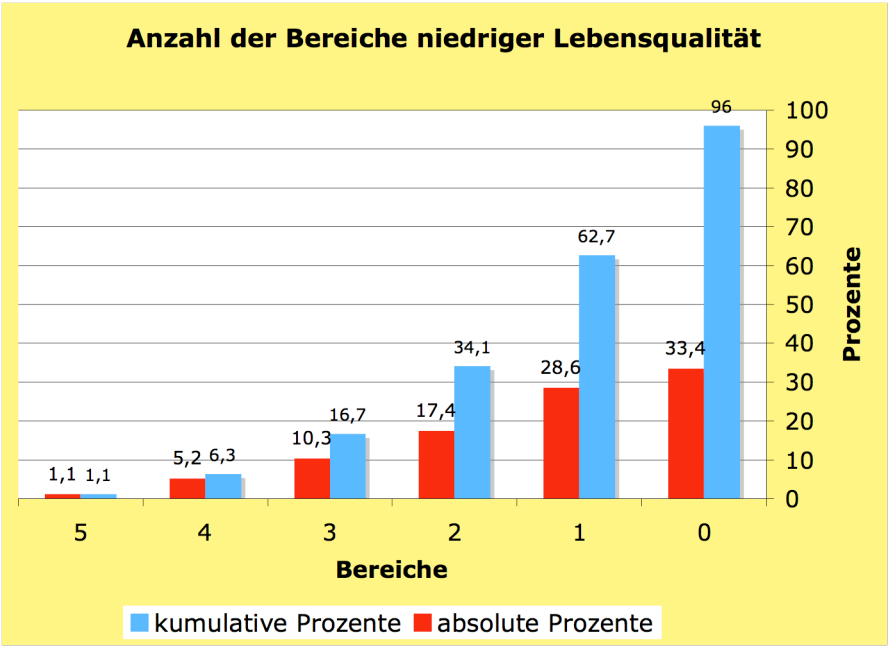
27,7 % der Kinder empfinden eine niedrige gesundheitliche Lebensqualität. Hieraus entwickelte sich die Frage, ob es immer dieselben Kinder in den einzelnen Dimensionen betrifft und wie viele verschiedene Dimensionen mit niedriger Lebensqualität ein Kind betreffen.

Eine mathematische Überprüfung ergab, dass es kein einheitliches Bild für die betroffenen Kinder mit niedrigen Lebensqualitätswerten gibt. Auch ein ausgeprägtes Kombinationsmuster der Summierung einzelner Lebensqualitätsdimensionen ist nicht erkennbar.

In der Gesamtgruppe haben ein Drittel der Kinder in keinem Bereich eine niedrige Lebensqualität und 28,6 % der Kinder fühlen sich in einem Bereich nicht wohl. 17,4 % der Kinder empfinden in zwei Bereichen eine niedrige Lebensqualität. In drei Bereichen geben 10,3 % der Kinder eine niedrige gesundheitliche Lebensqualität an. Von vier Bereichen sind 5,2 % der Kinder betroffen. 1,1 % der Kinder geht es in allen fünf Bereichen schlecht.

Besonders die schlechte körperliche Lebensqualität wird in 30 % der Kombinationen niedriger Lebensqualitäten genannt, gefolgt von einem verringerten Selbstwertgefühl (27,8 %) und der niedrigen schulischen Lebensqualität (24 %). Die psychische und familiäre Lebensqualität werden am geringsten in Kombinationen mit einbezogen (17 %).

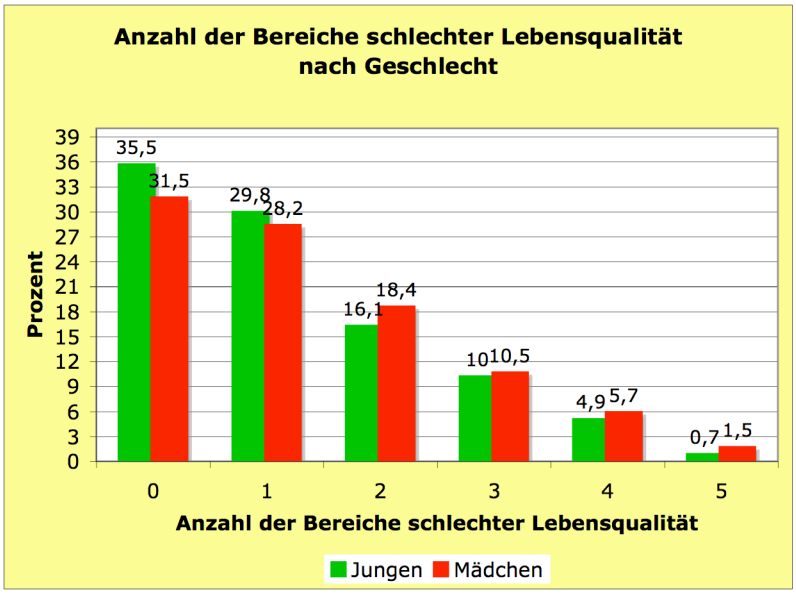
Abbildung 36: Prozentuale Häufigkeiten der Bereiche niedriger Lebensqualität



Mädchen haben häufiger eine Kombination von verschiedenen niedrigen gesundheitlichen Lebensqualitätsbereichen als Jungen. Die niedrige körperliche Lebensqualität liegt bei Mädchen in Kombination mit weiteren Dimensionen um 9 % öfter vor als bei Jungen (Jungen: 25,9 %,

Mädchen: 34,8 %; MW-Test: p < 0,001). Auch die psychische Lebensqualität wird öfter von Mädchen mit weiteren Dimensionen negativer Lebensqualität in Verbindung gebracht (Jungen: 17,4 %, Mädchen 22,1 %; MW-Test: p = 0,02). Ein negatives Selbstbild in Kombination mit weiteren negativen Dimensionen betrifft ebenfalls 6 % mehr Mädchen als Jungen (Jungen: 24,8 %, Mädchen: 30,8 %; MW-Test: p = 0,02). Das familiäre Wohlbefinden wird jedoch häufiger von Jungen als von Mädchen in Kombination mit anderen Dimensionen genannt (Jungen: 20,3 %, Mädchen: 15,5 %; MW-Test: p = 0,53).

Abbildung 37: Prozentuale Anzahl der Bereiche niedriger Lebensqualität bei Jungen und Mädchen



Die direkte Kombination „eine schlechte körperliche und psychische Lebensqualität“ empfinden 8 % der Gesamtgruppe. 11,8 % berichten über „eine schlechte körperliche Lebensqualität mit Unwohlsein in der Schule“. Verbindungen zwischen dem „schulischen Unwohlsein“ und den jeweiligen Dimensionen „negatives psychisches, familiäres Wohlbefinden“ oder dem Selbstwertgefühl liegen zwischen 7,8 % und 10,8 %.

Der größte Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist hier in der Kombination von körperlicher und psychischer Lebensqualität zu finden. 14,3 % der Mädchen geht es mindestens in beiden Bereichen schlecht, während dies nur 6,8 % der Jungen betrifft. Das „körperliche Wohlbefinden gepaart mit schulischem Wohlbefinden“ empfinden 10,4 % der Jungen und 12,8 % der Mädchen als negativ. Die Kombination „ein negatives schulisches und psychisches Wohlbefinden“ zeigen 8,1 % der Mädchen und 6,7 % der Jungen. Jungen erwähnen häufiger die Kombination „familiäres Unwohlsein in Verbindung mit schulischem Unwohlsein“ (8,9 %) im Vergleich zu den Mädchen (6 %). „Negatives schulisches Wohlbefinden und ein geringes Selbstwertgefühl“ berichteten 10,9 % der Mädchen und 9 % der Jungen.

4.6.2 Gesundheitliche Lebensqualität und die soziale Lage

Bisher ist in Untersuchungen der gesundheitlichen Lebensqualität überwiegend widerlegt worden, dass der sozioökonomische Status eines Kindes einen Einfluss auf die persönlich empfundene Lebensqualität (siehe Kapitel 2.4.3) ausübt.

In der vorliegenden Untersuchung werden zuerst die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und nachfolgend alle einzelnen Teildimensionen auf den Einfluss der Indikatoren der sozialen Lage untersucht: Geschlecht, familiärer Wohlstand, Sprache, Arbeitsstatus der Eltern, Familienkonstellation und Geschwisteranzahl. Signifikanzberechnungen, bei Bedarf einfaktorielle One-Way ANOVA-Testungen und univariaten Varianzanalysen sollen helfen, mögliche Abhängigkeitseffekte herauszufiltern.

Allgemeine gesundheitliche Lebensqualität

Hamburger Grundschulkinder geben auf einer Skala von 1 bis 100 durchschnittlich einen Wert von 74 bei der Einschätzung ihrer allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität an. Jungen geht es dabei zwei Punkte besser als Mädchen.

Unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage bleiben die Angaben für die allgemeine Lebensqualität in dem Wertebereich 72 bis 75 Punkte bei einer ähnlichen Standardabweichung von 9 bis 12 Punkten. Es sind keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der einzelnen Indikatoren der sozialen Lage vorhanden. Die nonparametrischen Testverfahren geben keinerlei Hinweise auf nichtzufällige Unterschiedsberechnungen (siehe Tabelle 97).

Tabelle 97: Allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und Indikatoren der sozialen Lage

		allgemeine gesundheitliche Lebensqualität			*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität der Jungen*			*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität der Mädchen*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
Geschlecht	männlich	75,38	11,85	76,25	75,38	11,85	76,25			
	weiblich	73,08	11,77	73,75	.	.	.	73,08	11,77	73,75
FAS	geringer materieller Wohlstand	73,92	11,71	75	75,12	11,46	76,25	72,81	11,93	72,5
	normaler materieller Wohlstand	73,99	11,82	75	75,21	12,05	76,28	72,94	11,55	73,75
	hoher materieller Wohlstand	75,25	12,31	76,25	76,36	12,61	77,5	73,92	11,97	75
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	74,56	11,94	76,25	75,9	12,03	77,5	73,11	11,75	73,75
	nicht deutsch- oder zweisprachig	73,74	11,66	73,75	74,71	11,42	75	73,02	11,88	73,68
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt	72,86	12,05	75	73,11	12,39	75	72,48	11,79	73,72
	zwei erwachsene Personen im Haushalt	74,63	11,74	75	76,17	11,58	77,5	73,31	11,78	73,75
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	73,13	11,27	72,5	72,73	11,91	73,06	73,63	11	72,5
	ein Elternteil arbeitet	73,57	12,42	73,75	75,38	12,08	75	72,15	12,62	71,25
	beide Elternteile arbeiten	74,9	11,68	76,25	75,88	11,65	77,5	73,9	11,66	75

		allgemeine gesundheitliche Lebensqualität			*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität der Jungen*			*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität der Mädchen*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	74,3	12,15	75	76,16	11,69	77,5	72,71	12,38	75
	ein Geschwisterkind	74,57	11,64	76,25	75,75	12,2	77,5	73,44	11,01	73,75
	zwei Geschwister	73,36	12,6	75	73,58	12	75	73,05	13,16	75
	drei Geschwister	73,18	11,52	73,13	75,03	10,79	75	71,02	12,09	71,05
	vier und mehr Geschwister	75,04	9,99	75	76,79	10,41	76,28	73,61	9,85	72,43

Unterschiedliche Angaben zwischen Jungen und Mädchen sind erkennbar bei Berücksichtigung der Arbeitstätigkeit der Eltern. Arbeitet ein Elternteil, geht es Jungen besser (75,38 ±12,08) als Mädchen (72,15 ±12,62), ebenso wenn beide Elternteile arbeiten (Jungen: 75,88 ±11,65; Mädchen 73,9 ±11,66).

In der Gruppe der Kinder, die mit beiden Elternteilen zusammenleben empfinden Jungen eine bessere Lebensqualität als Mädchen (MW-Test: $p < 0,001$ Jungen: 76,17 ±11,58; Mädchen: 73,31 ±11,78). Auch geht es in deutschsprachigen Elternhäusern Jungen besser als Mädchen (MW-Test: $p < 0,001$; Jungen: 75,9 ±12,03, Mädchen: 73,75 ±11,78). Liegt ein normaler familiärer Wohlstand vor, geben Mädchen etwas niedrigere transformierte Lebensqualitätsmerkmale an als Jungen (MW-Test: $p = 0,031$; Jungen: 75,21 ±12,05; Mädchen: 73,75 ±11,5).

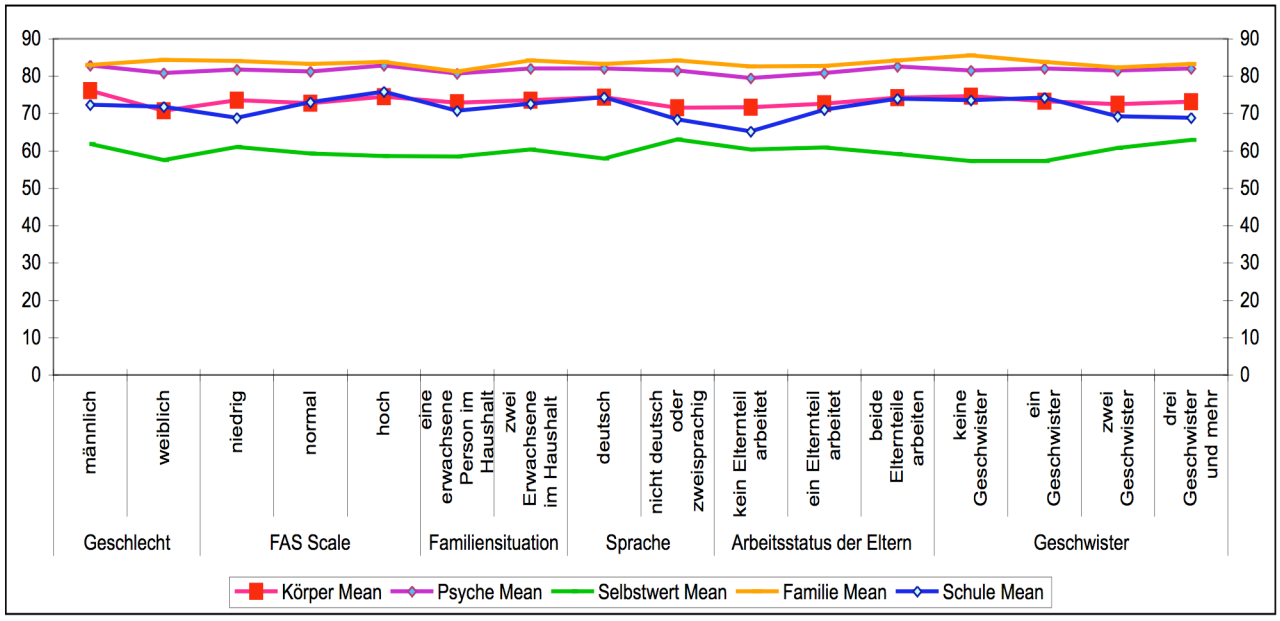
Die vorliegenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen entsprechen weitgehend dem Unterschied zwischen den Geschlechtern ohne Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage. Es ist davon auszugehen, dass die signifikanten Unterschiede in den Merkmalsgruppen der Indikatoren der sozialen Lage auf das Geschlecht zurückzuführen sind und weniger auf den Indikator.

Die alleinige Betrachtung der Jungengruppe wie der Mädchengruppe zeigt keinen Einfluss der sozialen Lage auf die gesundheitliche Lebensqualität. Auf weitere multivariate Analysen wurde verzichtet, da statistisch keine Hinweise auf größere Zusammenhänge vorliegen und der reale Unterschied zwischen den Gruppen der Merkmalsindikatoren gering ist.

Einzeldimensionen der Lebensqualität und Indikatoren der sozialen Lage

Die Analyse der allgemeinen Lebensqualität ergab keine Hinweise darauf, dass Abhängigkeiten zwischen den errechneten Werten und den Indikatoren der sozialen Lage bestehen. In den Einzeldimensionen ergaben sich ebenfalls keine eindeutigen oder gravierenden Abweichung nach der Betrachtung der grafischen Darstellung (siehe Abbildung 38). Der Verlauf der Mittelwerte bleibt annähernd gleich über alle Merkmalsausprägungen hinweg.

Abbildung 38: Einzeldimensionen der Lebensqualität unter Berücksichtigung der sozialen Lage



Die genaue Beurteilung der Durchschnittswerte (siehe Tabelle 171) weist auf einige signifikante Unterschiede insbesondere zwischen Jungen und Mädchen und den Lebensqualitätwerten hin.

Der körperliche Lebensqualitätswert als transformierte Summe ergibt im Mittel für die Gesamtgruppe 73,2. Dieser Durchschnittswert steht in Zusammenhang mit dem Geschlecht und der Sprache. Jungen geben im Schnitt den Wert 76 an, während es bei den Mädchen im Durchschnitt der Wert 70,6 (MW-Test: $p < 0{,}001$; r^{MW}: -0,168) ist. Deutschsprachige Kinder haben einen Mittelwert von 74,4, nicht deutsch-/zweisprachige geben durchschnittlich den Wert 71,6 an (MW-Test: $p = 0{,}005$; r^{MW}: -0,084).

Werden diese Berechnungen nur für die Mädchen durchgeführt, wirkt sich kein struktureller Einflussfaktor auf die transformierten Werte der körperlichen Lebensqualität aus. Bei den Jungen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Sprache und dem körperlichen Wohlbefinden. Deutschsprachige Jungen geben höhere körperliche Lebensqualitätswerte an als nicht deutsch-/zweisprachige Jungen (MW-Test: $p = 0{,}024$; r^{MW}: -0,09). Der ermittelte Unterschied der Gesamtgruppe bezieht sich somit auf die Jungengruppe.

Die psychische gesundheitliche Lebensqualität entspricht im Durchschnitt dem Wert 81,8. Der Durchschnittswert wird beeinflusst vom Geschlecht (MW-Test: $p = 0{,}042$; r^{MW}: -0,060) und den Arbeitsstatus der Eltern (KW-Test: $p = 0{,}033$). Jungen geben einen Durchschnittswert von 82,8 und Mädchen von 80,8 an. Wenn kein Elternteil arbeitet, beträgt die durchschnittliche transformierte Summe 79,5, wenn ein Elternteil arbeitet 80,9 und wenn beide Elternteile arbeiten 82,6. (KW-Test: $p = 0{,}033$). Die Unterschiede sind nicht groß, können aber als statistischer Trend gewertet werden (JT-Test: z: 2,591; $p = 0{,}010$).

Nach Stratifizierung der Geschlechter sind in der Jungengruppe keine rechnerischen Effekte durch die Einflussfaktoren vorhanden. Bei den Mädchen gibt es keine Hinweise auf die Einwirkung der Faktoren.

Das Selbstwertgefühl als transformierter Wert entspricht im Durchschnitt 59,8. Dies ist wesentlich geringer als der Wert der Referenzgruppe. Der Durchschnittswert steht in Zusammenhang mit dem Geschlecht (MW-Test: $p < 0,001$; r^{MW}: -0,104) und der Sprache (MW-Test: $p < 0,001$; r^{MW}: -0,105). Mädchen geben geringere Werte (57,5) als Jungen (61,8) an und deutschsprachigen Kindern (57,9) geht es nicht so gut wie nicht deutsch-/zweisprachigen Kindern (63,1).

In der Gruppe der Mädchen hat die Sprache einen Einfluss auf den Lebensqualitätswert im Bereich Selbstwertgefühl (MW-Test: $p = 0,001$; r^{MW}: -0,144). Nicht deutsch-/zweisprachige Mädchen haben eine höhere Lebensqualität (61,65) als deutschsprachige Mädchen (54,64). In der Gruppe der Jungen geht es den deutschsprachigen Jungen nicht so gut wie nicht deutsch-/zweisprachigen Jungen (60,74 vs. 64,84). Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Der Durchschnittswert der familiären Lebensqualität liegt bei 83,6. Dieser Summenwert verändert sich nicht signifikant nach der Stratifizierung in die Einzelkategorien in den ersten Signifikanzberechnungen. Die getrennte Betrachtung nach Geschlecht ergibt keine neuen Erkenntnisse.

Die schulische Lebensqualität entspricht im Durchschnitt dem Wert 72,06. Der Durchschnittswert steht in Zusammenhang mit dem familiären Wohlstand (KW-Test: $p < 0,001$; Effektgröße zwischen niedrig und hoch r^{MW}: -0,19; $p < 0,001$), dem Arbeitsstatus der Eltern (KW-Test: $p = 0,001$; kleine Effekte zwischen den Gruppen r^{MW}: 0,07–0,13) und der Sprache (MW-Test: $p < 0,001$; r^{MW}: -0,163). Das Geschlecht hat keinen Einfluss. Je höher der familiäre Wohlstand ist, desto höher ist der berechnete Trend der Lebensqualitätswerte (niedrig: 68,7; normal: 73; hoch: 75,8; JT-Test: z: 4,904; $p < 0,001$). Diese Entwicklung präsentiert sich ebenso bei dem Arbeitsstatus der Eltern (keine Arbeit: 65,1; ein Elternteil arbeitet 71; beide Elternteile arbeiten: 74,03; JT-Test: z: 3,435; $p = 0,001$). Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder geben einen geringeren Wert (68,4) als deutschsprachige Kinder (74,4) an.

Diese Differenzen in den Gruppen werden durch den Vergleich der Mittelwerte im parametrischen Testverfahren bestätigt. Der Erklärungswert für die Faktoren familiärer Wohlstand, Arbeitsstatus und Geschwister ist unabhängig voneinander bei der Einflussnahme auf die schulische Lebensqualität vorhanden (siehe Tabelle 98).

Tabelle 98: Effektgrößen der sozialen Lage auf das schulische Wohlbefinden

	One-Way ANOVA		
	F- Wert	*Signifikanzwert*	*Cohens(f)*
familiärer Wohlstand	10,8	< 0,001	0,142
Sprache	26,4	0,001	0,122
Arbeitsstatus der Eltern	7,601	0,001	0,151
Geschwister	4,704	0,001	0,129

Stehen die Items im gemeinsamen Modell der Varianzanalyse, bleibt außer der sozialen Stadtteillage kein Merkmal signifikant im Modell bestehen. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität ist gegeben (Levene-Statistik: p = 0,171), die Varianzaufklärung liegt bei r^2: 0,056 (adjustiert r^2: 0,04).

Alle Einflussfaktoren, mit Ausnahme der Familienkonstellation, wirken sich signifikant auf die Lebensqualität der Mädchen in der Schule aus. Mädchen aus Familien mit niedrigen familiären Wohlstand haben den Wert 67,4, mit normalen familiären Wohlstand 73,8 und mit hohem familiären Wohlstand 75,7 (KW-Test: p < 0,001; JT-Test: z: 4,309 p < 0,001). Mädchen, deren Elternteile beide arbeiten, geben durchschnittlich höhere Werte an (kein Elternteil arbeitet: 65,9, ein Elternteil: 69,3, beide Elternteile: 74,3; KW-Test: p = 0,007; JT-Test: z: 3,133 p = 0,02). Nicht deutsch-/zweisprachige Mädchen geben geringere Werte an (69,01) als deutschsprachige Mädchen (73,78) (MW-Test: p = 0,001; r^{MW}: -0,136). Im Mittelwertsvergleich reduzieren sich die Zusammenhänge auf die Sprache (F-Wert: 8,7 p = 0,003 cohens(f): 0,119) und den familiären Wohlstand (F-Wert: 9,1 p < 0,001 cohens(f): 0,182), da für die Arbeitstätigkeit keine Varianzhomogenität garantiert werden konnte. In der Varianzanalyse bleiben der familiäre Wohlstand und die soziale Stadtteillage der Schule als Einflussfaktoren signifikant im Modell, bei einer Levene-Statistik von p = 0,101. Die Varianzaufklärung liegt bei 0,08 (adjustiert r^2: 0,072).

In der Gruppe der Jungen offenbaren sich Zusammenhänge zwischen den transformierten Werten der schulischen Lebensqualität und den Einflussfaktoren familiärer Wohlstand (niedrig: 70,09, normal: 72,23, hoch: 75,7), der Sprache (deutsch: 75,0, nicht deutsch: 67,7) und dem Arbeitsstatus der Eltern (kein Elternteil arbeitet: 64,9, ein Elternteil arbeitet: 72,9, beide Elternteile arbeiten: 73,7). Jungen mit niedrigem familiärem Wohlstand geben die geringsten Werte an. Mit zunehmendem familiären Wohlstand steigt auch die schulische Lebensqualität (KW-Test: p = 0,024; JT-Test: z: 2,667 p = 0,008). Deutschsprachige Jungen geben höhere Werte an (MW-Test: p < 0,001; r^{MW}: -0,19). Jungen, deren Eltern nicht arbeiten, geben die niedrigsten Werte an, ohne dass dieses als Trend bestätigt werden kann (KW-Test: p = 0,046). Im Vergleich der Mittelwerte gibt es Hinweise auf den Einfluss des familiären Wohlstandes (F-Wert: 3,07, p = 0,047 cohens(f): 0,184) und der Sprache (F-Wert: 18,2 p < 0,001 cohens(f): 0,109). Im Gesamtmodell bleibt die Sprache und die soziale Stadtteillage als Prädiktoren im Modell, während der familiäre

Wohlstand entfällt (Levene-Statistik: p = 0,140) bei einer Varianzaufklärung von 4,8 % (adjustiert 3,8 %).

4.6.3 Gesundheitliche Lebensqualität und Schulklima

Ein positives Schulklima bewirkt nach bisherigen Studienergebnissen in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II eine bessere subjektiv empfundene Lebensqualität (siehe Kapitel 2.4.3). Für Grundschulkinder gibt es keine Forschungserkenntnisse, die sich aus persönlichen Angaben der Kinder herleiten lassen. Mit den statistischen Verfahren der Korrelationsberechnungen nach Spearmann und der univariaten wie multiplen linearen Regression werden Zusammenhänge und Auswirkungen des Schulklima auf die empfundene Lebensqualität untersucht.

Allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und Schulklima

In der vorliegenden Untersuchung wird bereits in den Korrelationsberechnungen deutlich, dass ein positives SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis als Ausdruck von positiven Schulklima bereits im Grundschulalter mit einer besseren Einschätzung der gesundheitlichen Lebensqualität zusammenhängt (siehe Tabelle 99).

Tabelle 99: Korrelationen zwischen Schulklima und allgemeine gesundheitliche Lebensqualität

		allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität: **Jungen***	*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität: **Mädchen***
Klassenrat/ Morgenrunde	r^{rho} (z)	0,03	0,057	0,019
	N	1032	495	526
Regeln	r^{rho} (z)	0,027	0,053	0,011
	N	1007	490	506
LehrerIn ist nett	r^{rho} (z)	0,348(**)	0,357(**) (8,58)	0,371(**) (9,25)
	N	1109	531	567
LehrerIn ist gerecht	r^{rho} (z)	0,282(**)	0,301(**) (7,14)	0,267 (**)(6,52)
	N	1113	531	571
zusätzliche Hilfe erhalten vom Lehrenden wenn benötigt	r^{rho} (z)	0,166(**)	0,173(**) (4)	0,18 (**)(4,32)
	N	1106	528	567

(**) p < 0,01

Der Beliebtheitsgrad des Lehrers/der Lehrerin dominiert im Zusammenhang mit der gesundheitlichen Lebensqualität. Dies gilt für Jungen und Mädchen gleichermaßen. Zwischen beiden Gruppen ist trotzdem ein signifikanter Unterschied vorhanden. Mädchen sind in ihrer Einschätzung der Lebensqualität abhängiger von der Beliebtheit des Lehrpersonals als Jungen (siehe Tabelle 172). Bei Jungen ist dessen Gerechtigkeit etwas bedeutsamer als bei den Mädchen (siehe Tabelle 172), für die Gesamtgruppe bleibt bei diesem Faktor ein mittelstarker Zusammenhang bestehen. Zusätzliche Hilfestellungen von LehrerInnen können auch zu einer besseren Lebensqualität führen. Die Mitbestimmung in der Klasse durch die gemeinsame

Bearbeitung von Klassenregeln oder die regelmäßige Besprechung im Klassenrat/in der Morgenrunde erzielt keine Wirkung in Bezug zur allgemeinen Lebensqualität (siehe Tabelle 99).

Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis als Prädiktor für die gesundheitliche Lebensqualität bestätigt sich in den vier Stufen der Modellrechnungen der linearen Regression. In Stufe 1 stehen alle Indikatoren allein im Modell. Die drei Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses erreichen jeweils signifikante Regressionskoeffizienten, womit gesagt werden kann, dass eine ansteigende Beliebtheit, eine zunehmend empfundene Gerechtigkeit und auch eine zunehmende Hilfestellung des Lehrpersonals zu einer ansteigenden gesundheitlichen Lebensqualität führt (siehe Tabelle 100). Die größte Steigerung wird bei einer ansteigenden Beliebtheit erreicht (beta: 0,351), eine etwas geringere Steigerung erreicht die Gerechtigkeit (beta: 0,258). Den geringsten, aber signifikanten Einfluss hat eine zunehmende Hilfestellung der Lehrenden (beta: 0,15).

Unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße in den Modellen der Stufe 2 ergeben sich keine auffälligen Veränderungen der Regressionskoeffizienten. Beide strukturellen Faktoren üben keinen Einfluss auf die Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses und der Mitbestimmung in der Klasse aus.

Tabelle 100: Regressionswerte der Modelle der Stufe 1 und 2 zwischen Lebensqualität und Schulklima

Kriterium: allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*Modelle der Stufe 1*		*Modelle der Stufe 2 (unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und Schulgröße)*	
	b (CI)	*beta*	*b (CI)*	*beta*
LehrerIn ist nett	4,15 (3,49–4,805)	0,351	4,145 (3,49–4,79)	0,351
LehrerIn ist gerecht	2,484 (1,936–3,032)	0,258	2,47 (1,92–3,019)	0,257
Hilfestellung durch LehrerInnen	1,24 (0,763–1,732)	0,15	1,27 (0,793–1,764)	0,154
Klassenrat/Morgenrunde	0,19 (-0,275–0,655)	0,025	0,118 (-0,355–0,592)	0,026
Regeln durch die Klasse	0,19 (-0,265–0,654)	0,026	0,201 (-0,259–0,661)	0,027

Nach dem Ausschluss von Ausreißern (bis zu sieben Fälle pro Modell) liegen die Durbin-Watson-Werte für alle Modelle der Stufe 1 und 2 im akzeptablen Bereich, eine Autokorrelation liegt nicht vor. Die Annahme, dass keine Linearität zwischen den Prädiktoren und dem Kriterium vorliegt, kann in den Modellen mit den Prädiktoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses durch die Linearitätsprüfung abgelehnt werden. Die aufgeklärte Varianz durch diese Indikatoren des Schulklimas liegt zwischen 12,3 % (Item: „LehrerIn ist nett“) und 2,3 % (Item: „Hilfestellung durch LehrerIn). Für die Indikatoren der Mitbestimmung liegt keine Linearität vor und die Varianzaufklärung liegt hier unter 0,1 % (siehe Tabelle 173). Eine Multikollinearität kann für alle Modelle ausgeschlossen werden, da alle VIF(x_i)-Werte der Merkmale in den Modellen der Stufe 1 und 2 unter 10 liegen und die Toleranzstatistik Werte über 0,2 anzeigt.

Nach Ausschluss von acht Fällen nach der ersten Berechnung und der Beurteilung der Cook-Distanzen und Hebelwerte, die Wertebereiche zwischen 0 und 0,5 erzielen, können einflussreiche

Einzelfälle für die Berechnung der linearen Regression der Stufe 3 ausgeschlossen werden. Nach dem P-P Diagramm liegt eine Normalverteilung der standardisierten Residuen vor. Eine Homoskedastie der Prädiktoren im Modell ist gegeben. Die Modellgütekriterien werden für dieses Modell, in dem alle Indikatoren des Schulklimas enthalten sind, erfüllt. Es erreicht eine Aufklärung von 14,7 %. Da alle Vorraussetzungen gegeben sind, lässt die Berechnung des Gesamtmodells der Stufe 3 erkennen, dass die bisher nachgewiesenen Prädiktoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses eine Steigerung der Lebensqualität beibehalten. Sie bleiben signifikant als Prädiktoren im Modell erhalten, verlieren aber im Gesamtmodell etwas an Einzelbedeutung (siehe Tabelle 101).

Tabelle 101: Gesamtmodell der Stufe 3: allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und Schulklima

Stufe 3					
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	3,507	46,042–54,9	0,166		< 0,001
LehrerIn ist nett	3,405	2,66–4,15	0,38	0,288	< 0,001
LehrerIn ist gerecht.	1,366	0,767–1,964	0,305	0,143	< 0,001
Hilfestellung durch LehrerInnen	0,527	0,033–1,022	0,252	0,064	0,037
Klassenrat/Morgenrunde	0,006	(-0,451–0,464)	0,233	0,001	0,978
Regeln durch die Klasse	0,007	(-0,434–0,449)	0,225	0,001	0,974
soziale Stadtteillage	0,623	(-0,405–1,65)	0,524	0,038	0,235
Schulgröße	0,1	(-0,135–0,334)	0,12	0,026	0,405

Das leistungsfähigste Modell in Stufe 4 wird nach fünf Schritten der Rückwärtsmethode[82] erreicht. Es bestätigt erneut die Bedeutung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses (siehe Tabelle 102). Fällt dies positiv aus, steigert sich zeitgleich die gesundheitliche Lebensqualität des Kindes. Auch in diesem Modell sind alle geprüften Gütekriterien (siehe bei Stufe 3) erfüllt bei einer Varianzaufklärung von 14,7 %.

Tabelle 102: Leistungsfähigstes Modell der Lebensqualität und Schulklima

Stufe 4 fünfter Schritt					
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	52,612	49,281–55,943	1,697		< 0,001
LehrerIn ist nett	3,352	2,608–4,097	0,379	0,283	< 0,001
LehrerIn ist gerecht.	1,436	0,839–2,033	0,304	0,15	< 0,001
Hilfestellung durch LehrerInnen	0,543	0,053–1,034	0,25	0,066	0,03

Nach den Spearman-Korrelationsberechnungen gibt es leichte, aber signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (siehe Tabelle 99).

In der linearen Regression der getrennten Berechnung für Jungen und Mädchen zeigt sich der Unterschied deutlicher. Im leistungsfähigsten Modell der Stufe 4 der Mädchen bleiben alle Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses existent. Die größte Steigerung der

[82] Das leistungsfähigste Modell wird erzielt, wenn bei Ausschluss der Variable mit dem höchsten Wahrscheinlichkeitswert keine Veränderung des Modells um 0,1 gegenüber dem vorhergehenden Modellschritt bzw. dem konstanten Modell vorliegt.

Lebensqualität wird mit der Steigerung der Beliebtheit des Lehrpersonals erreicht, gefolgt von der Gerechtigkeit und Hilfestellung (siehe Tabelle 103). 16,4 % der Varianz werden mit diesen drei Indikatoren erklärt. Ausgeschlossen wurden sechs Fälle, anhand der Cook-Distanzen und Hebelwerte ist kein weiterer Ausschluss notwendig (Wertebereich 0–0,45). Varianzengleichheit der Prädiktoren ist gegeben, ebenso wie eine grafische Normalverteilung der standardisierten Residuen.

Tabelle 103: Leistungsfähigstes Modell der linearen Regression in der Mädchengruppe: Lebensqualität und Schulklima

Mädchen *Stufe 4 fünfter Schritt*					
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	48,955	44,059–55,851	2,492		< 0,001
LehrerIn ist nett	3,672	2,645–4,699	0,523	0,307	< 0,001
LehrerIn ist gerecht.	1,462	0,651–2,273	0,413	0,153	< 0,001
Hilfestellung durch LehrerInnen	0,744	0,04–1,448	0,358	0,087	0,038

In der Jungengruppe hat die Hilfestellung des Lehrpersonals keine signifikante Bedeutung für die Lebensqualitätentwicklung. Dagegen bleibt auch bei den Jungen eine verstärkte Abhängigkeit der eigenen gesundheitlichen Lebensqualität von der Beliebtheit bestehen, gefolgt von deren Gerechtigkeit. In dem Stufenmodell bleibt zusätzlich die soziale Stadtteillage der Schule im leistungsfähigsten Modell des fünften Schritts, diese erreicht allerdings keinen signifikanten Regressionskoeffizienten. Durch dieses Modell werden 15,6 % Varianz erläutert. Alle geprüften Voraussetzungen haben akzeptable Werte.

Tabelle 104: Leistungsfähigstes Modell der linearen Regression in der Jungengruppe: Lebensqualität und Schulklima

Jungen *Stufe 4 fünfter Schritt*					
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
(Constant)	53,059	48,18–57,937	2,483		< 0,001
LehrerIn ist nett	3,651	2,583–4,718	0,543	0,31	< 0,001
LehrerIn ist gerecht	1,29	0,42–2,16	0,443	0,135	0,004
soziale Stadtteillage der Schule	1,239	(-0,135–2,613)	0,699	0,075	0,077

Gesundheitliche Lebensqualität der Einzeldimensionen und Schulklima

Das Schulklima steht mit den verschiedenen Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität in Verbindung. Am stärksten ist in dieser Untersuchung das Selbstwertgefühl der Kinder mit schulklimatischen Indikatoren in Kontakt zu bringen. Das körperliche, psychische und schulische Wohlbefinden steht nur mit den Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses in Zusammenhang (siehe Tabelle 105). Bei den Korrelationsberechnungen wurde das familiäre Wohlbefinden ausgeschlossen, da es inhaltlich nicht mit den ausgewählten Schulklimaindikatoren in Zusammenhang gebracht werden konnte.

Tabelle 105: Signifikante Korrelationen zwischen der Einzeldimensionen der Lebensqualität und Schulklima

		körperliches Wohlbefinden	*psychisches Wohlbefinden*	*Selbstwertgefühl*	*schulisches Wohlbefinden*
Klassenrat/Morgenrunde	r^{rho}			0,069	
	N			1050	
Regeln durch die Klasse	r^{rho}			0,104	
	N			1026	
LehrerIn ist nett	r^{rho}	0,123	0,204	0,265	0,334
	N	1117	1124	1124	1126
LehrerIn ist gerecht	r^{rho}	0,158	0,222	0,116	0,26
	N	1121	1128	1128	1130
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden wenn benötigt	r^{rho}		0,145	0,191	
	N		1121	1121	

p < 0,05 für alle erwähnten Korrelationen

In den Regressionsanalysen werden weitgehend die Ergebnisse der Korrelationen bestätigt. Errechnet wurden die Koeffizienten durch einzelne Rückwärtsmodelle der linearen Regression in der Stufe 4.

Das körperliche Wohlbefinden steigt, wenn die Lehrenden als gerecht empfunden werden und nachfolgend bei deren ansteigender Beliebtheit. Die soziale Stadtteillage übt ebenfalls einen Einfluss aus. Je höher diese ist, desto besser scheint das körperliche Wohlbefinden zu sein (siehe Tabelle 106).

Im fünften Schritt wird bei dem Kriterium psychisches Wohlbefinden das leistungsstärkste Modell erreicht. Alle Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis bleiben signifikant im Modell, wobei eine zunehmende Gerechtigkeit der Lehrenden den größten Einfluss auf das psychische Wohlbefinden ausübt, gefolgt von deren Beliebtheit und Hilfestellung (siehe Tabelle 106).

Tabelle 106: Regressionskoeffizienten der Einzeldimensionen und Schulklima

körperliches Wohlbefinden fünfter Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	56,004	2,884		< 0,001
LehrerIn ist nett	1,409	0,592	0,08	0,017
LehrerIn ist gerecht	1,702	0,477	0,12	< 0,001
soziale Stadtteillage der Schule	2,814	0,769	0,114	< 0,001
Dubin Watson: 1,837	*Adjusted R^2: 0,040*	*Linearität: F: 14,75 p < 0,001*		*Ausschluss 13 Fälle von 1.106 Fällen*
psychisches Wohlbefinden fünfter Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	66,704	2,084		< 0,001
LehrerIn ist nett	1,621	0,465	0,118	0,001
LehrerIn ist gerecht	1,553	0,374	0,139	< 0,001
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden wenn benötigt	0,816	0,307	0,085	0,008
Dubin Watson: 1,870	*Adjusted R^2: 0,059*	*Linearität: F: 21,387 p < 0,001*		*Ausschluss 19 Fälle von 1.100 Fällen*
Selbstwert dritter Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	35,042	4,004		< 0,001
LehrerIn ist nett	4,175	0,74	0,178	< 0,001
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden wenn benötigt	1,931	0,517	0,118	< 0,001
Klassenrat/ Morgenrunde	0,832	0,482	0,055	0,085
Regeln durch die Klasse	0,892	0,465	0,06	0,055
soziale Stadtteillage der Schule	-2,724	1,028	-0,083	0,008
Dubin Watson: 1,947	*Adjusted R2: 0,069*	*Linearität: F: 15,793 p < 0,001*		

schulisches Wohlbefinden fünfter Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	29,433	2,943		< 0,001
LehrerIn ist nett	5,805	0,602	0,299	< 0,001
LehrerIn ist gerecht	2,142	0,487	0,136	< 0,001
soziale Stadtteillage der Schule	5,347	0,785	0,196	< 0,001
Dubin Watson: 1,870 Adjusted R2: 0,059 Linearität: F: 21,387 p < 0,001 Ausschluss 5 Fälle von 1.115 Fällen				

Das Selbstwertgefühl der Kinder steigt bei einer zunehmenden Beliebtheit des Lehrpersonals und nachfolgend bei dessen zusätzlichen Hilfestellung. Weitere im Modell stehende Indikatoren erreichen keine Signifikanzen.

Auch das schulische Wohlbefinden ist abhängig von der Beliebtheit der Lehrenden, gefolgt von der sozialen Stadtteillage der Schule und der wahrgenommenen Gerechtigkeit eines Lehrers/einer Lehrerin (siehe Tabelle 106).

In allen Bereichen werden durch die im leistungsfähigsten Modell stehenden Prädiktoren nicht mehr als 7 % Varianzaufklärung erreicht. Die Voraussetzungen der Linearität sind in allen Modellen der Stufe 4 gewährleistet.

4.6.4 Gesundheitliche Lebensqualität und soziale Unterstützung

Die soziale Unterstützung durch die Familie und durch Gleichaltrige wird immer wieder als protektiver Faktor für positive Lebensqualitätentwicklungen für Kinder ab zwölf Jahren erwähnt (siehe Kapitel 2.4.3). In wie weit bereits vermeintlich gesunde Grundschulkinder von diesen Schutzfaktoren profitieren, ist bisher nicht ausreichend auf Grundlage von Selbstauskünften bekannt.

Die soziale Unterstützung durch die Familie, in der vorliegenden Untersuchung gemessen in Form des Interesses der Eltern an der Schule, kann einen Wertebereich von 1 bis 5 einnehmen (5 ist der positivste Wert). Die Unterstützung durch MitschülerInnen kann ebenfalls in den Kategorien 1 bis 5 beantwortet werden. Die Unterstützung durch FreundInnen wird durch transformierte Werte auf einer Skala von 0 bis 100 erfasst.

Allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und soziale Unterstützung

Die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität von Kindern kann von sozialen Unterstützungskriterien abhängig sein. Dies wird in der Gruppe der untersuchten Hamburger Grundschulkinder bestätigt. Die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität korreliert mit der familiären Unterstützung und der Unterstützung durch Gleichaltrige. Dies gilt für Jungen und Mädchen gleichermaßen. Mädchen zeigen aber stärkere Assoziationen als Jungen mit der Unterstützung durch Gleichaltrige, während Jungen stärker von der familiären Unterstützung abhängig sind als Mädchen (siehe Tabelle 107).

Tabelle 107: Korrelationen der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität und Indikatoren der sozialen Unterstützung

		allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität: **Jungen***	*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität: **Mädchen***
Interesse der Eltern für die Schule	r^{rho} (z)	,212(**)	0,238 (**) (5,6)	0,188(**) (5,45)
	N	1120	536	573
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	r^{rho} (z)	0,340(**)	0,319(**)(7,6)	0,373(**) (9,32)
	N	1111	531	569
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	r^{rho} (z)	0,207(**)	0,208(**)(4,88)	0,226(**) (5,48)
	N	1119	537	571
AußenseiterIn in der Klasse	r^{rho} (z)	0,249(**)	0,176(**)(4,09)	0,306(**)(7,51)
	N	1110	532	567
Unterstützung durch FreundInnen	r^{rho} (z)	0,495(**)	0,45(**) (11,36)	0,53(**) (14,07)
	N	1123	538	574

(**) p < 0,01

Die Stärke dieser Zusammenhangs mit der allgemeinen Lebensqualität liegt insgesamt über alle Bereiche zwischen r^{rho}: 0,207 und r^{rho}: 0,495. Bei den Jungen beträgt die Spannweite der Korrelationswerte r^{rho}: 0,76 bis r^{rho}: 0,455 und bei den Mädchen r^{rho}: 0,188 bis r^{rho}: 0,529. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind statistisch nachgewiesen (siehe Tabelle 174).

Wird die Kausalrichtung, dass die Lebensqualität bei einem Anstieg der sozialen Unterstützung sich erhöht, in den statistischen Verfahren vorgegeben, bleibt der lineare Einfluss der sozialen Unterstützung in allen Modellen der Stufe 1 vorhanden und erreicht standardisierte Koeffizienten zwischen beta: 0,217 (Item: MitschülerInnen helfen bei Notwendigkeit) und beta: 0,533 (Unterstützung durch FreundInnen). Diese Werte verändern sich nicht unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße (siehe Tabelle 108).

Tabelle 108: Regressionskoeffizienten der Stufe 1 und Stufe 2: Lebensqualität und soziale Unterstützung

Kriterium: allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*Modelle der Stufe 1*		*Modelle der Stufe 2 (unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und Schulgröße)*	
	b (CI)	*beta*	*b (CI)*	*beta*
Interesse der Eltern für die Schule	2,199 (1,64–2,758)	0,226	2,2 (1,64–2,758)	0,277
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	3,568 (2,99–4,144)	0,343	3,621 (3,048–4,195)	0,349
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	1,999 (1,47–2,529)	0,217	2,012 (1,483–2,541)	0,218
AußenseiterIn in der Klasse	1,99 (1,52–2,479)	0,234	2,028 (1,542–2,515)	0,239
Unterstützung durch FreundInnen	0,399 (0,304–0,367)	0,533	0,336 (0,304–0,367)	0,534

Die größten Aufklärungsvarianzen erreichen in diesen Modellen der Stufe 1 und 2 die allgemeine Hilfsbereitschaft der Kinder (r^2: 11,8 %) und die Unterstützung durch FreundInnen (r^2: 28,4 %). Die Linearitätsprüfung, Homoskedastie und Normalverteilung der standardisierten Residuen haben akzeptable Werte (siehe Tabelle 175).

Stehen alle Parameter der sozialen Unterstützung im Modell der Stufe 3, erreicht der Indikator „Hilfestellung der MitschülerInnen bei Notwendigkeit“ keine statistische Signifikanz. Die anderen Indikatoren der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen heben die Lebensqualität um

1,34 Punkte bzw. 1,215 Punkte[83] pro Stufe an. Die Unterstützung durch FreundInnen beeinflusst im Rahmen der sozialen Unterstützung die gefühlte Lebensqualität am deutlichsten (beta: 0,427). Steigt das Interesse der Eltern für die Schule, so erhöht sich der Lebensqualitätswert um 1,303 Punkte (beta: 0,134) pro Stufe. Nach Ausschluss von elf Fällen bei 1.080 Antworten und keinen weiteren Ausreißern bei den Cook-Distanzen und Hebelwerten erreicht dieses Modell akzeptable Gütekriterien und erfüllt die Voraussetzungen der Varianzhomogenität und der Normalverteilung der standardisierten Residuen. Insgesamt werden nach Adjustierung 34,4 % Varianzaufklärung erreicht. Multikollinearität kann durch die statistische Prüfung ausgeschlossen werden.

Tabelle 109: Regressionskoeffizienten der Stufe 3 Lebensqualität und soziale Unterstützung

Stufe 3					
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	35,106	31,159–39,052	2,011		< 0,001
Interesse der Eltern für die Schule	1,303	0,819–1,788	0,247	0,134	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,345	0,775–1,915	0,29	0,131	< 0,001
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	0,122	(-0,364–0,608)	0,248	0,013	0,622
AußenseiterIn in der Klasse	1,215	0,802–1,629)	0,211	0,144	< 0,001
Unterstützung durch FreundInnen	0,274	0,241–0,307	0,017	0,436	< 0,001
soziale Stadtteillage	1,223	0,386–2,06	0,427	0,074	0,004
Schulgröße	0,081	(-0,113–0,274)	0,099	0,021	0,414

Die Rückwärtsberechnung des linearen Modells in *Stufe 4* bestätigt als Prädiktoren die signifikanten Prädiktoren aus Stufe 3 (siehe Tabelle 110). Die Modellgütekriterien und Voraussetzungen werden weiterhin erfüllt. Es ergeben sich keine Veränderungen der Regressionskoeffizienten. Die Varianzaufklärung erreicht dieselbe prozentuale Höhe.

Tabelle 110: Regressionskoeffizienten der Stufe 4 Lebensqualität und soziale Unterstützung

Stufe 4 dritter Schritt					
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	35,918	32,37-39,446	1,808		< 0,001
Interesse der Eltern für die Schule	1,319	0,839-1,798	0,244	0,136	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,392	0,85-1,935	0,276	0,136	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	1,215	0,803-1,628	0,21	0,144	< 0,001
Unterstützung durch FreundInnen	0,275	0,242-0,308	0,017	0,437	< 0,001
soziale Stadtteillage	1,338	0,548-2,128	0,403	0,081	0,001

Die getrennte Analyse in der Mädchen- und Jungengruppe lässt erkennen, dass die Indikatoren der sozialen Unterstützung in beiden Gruppen bestätigt wird. Nur die strukturellen Einflüsse, die im Modell der Stufe 4 existent bleiben, verändern sich. Bei den Mädchen könnte die Schulgröße eine untergeordnete Rolle bei der Beurteilung der allgemeinen Lebensqualität spielen. Pro Klasse steigt die empfundene Lebensqualität um 0,342 Punkte an (siehe Tabelle 176). Bei den Jungen ist die soziale Stadtteillage von geringfügiger signifikanter Bedeutung. Die Steigerung pro Kategorie erreicht eine Punkteerhöhung des transformierten Lebensqualitätswertes von 1,9 (siehe Tabelle

[83] Der transformierter Wert der Lebensqualität kann zwischen 0 und 100 Punkte erreichen.

177). Auch hier sind nach Ausschluss von einflussreichen Ausreißern die Voraussetzungen der linearen Regression erfüllt. In der Mädchengruppe werden dadurch 38,7 % des Unterschiedes der unterschiedlichen Angaben zur Lebensqualität erklärt, bei den Jungen beträgt es 31 % (siehe Tabelle 175).

Gesundheitliche Lebensqualität der Einzeldimensionen und soziale Unterstützung

Die Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität korrelieren mit den Indikatoren der sozialen Unterstützung. Nur das körperliche Wohlbefinden erzielt keinen statistischen Zusammenhang mit der familiären Unterstützung. Alle anderen Lebensqualitätsdimensionen stehen unterschiedlich hoch mit den Indikatoren der sozialen Unterstützung in Zusammenhang. Die familiäre Unterstützung und die Unterstützung durch MitschülerInnen in konkreten Situationen haben nur einen geringfügigen Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl hat nur einen geringen Korrelationswert, wenn die AußenseiterInnenpositionen in einer Klasse zum Tragen kommen. Alle weiteren Korrelationswerte erreichen Größen über r^{rho}: 0,165 (siehe Tabelle 111).

Tabelle 111: Signifikante Korrelationen zwischen den Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität und der sozialen Unterstützung

		körperliches Wohlbefinden	*psychisches Wohlbefinden*	*Selbstwert*	*familiäres Wohlbefinden*	*schulisches Wohlbefinden*
Interesse der Eltern für die Schule	r^{rho}		0,199	0,231	0,173	0,062
	n		1142	1133	1142	1133
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	r^{rho}	0,142	0,275	0,293	0,236	0,166
	n	1123	1130	1121	1128	1128
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	r^{rho}		0,17	0,227	0,182	0,07
	n		1137	1128	1135	1136
AußenseiterIn in der Klasse	r^{rho}	0,167	0,219	0,066	0,187	0,212
	n	1117	1124	1115	1122	1126
Unterstützung durch FreundInnen	r^{rho}	0,219	0,424	0,355	0,349	0,344
	n	1135	1142	1133	1140	1140

In der multiplen linearen Regression ist das körperliche Wohlbefinden nicht beeinflusst von dem Interesse der Eltern an der Schule. Es richtet sich insbesondere danach, ob jemand AußenseiterInpositionen in der Klasse vorfindet. Je weniger dies der Fall ist, desto stärker steigt die körperlich empfundene Lebensqualität an. Auch die Unterstützung durch FreundInnen steigert das körperliche Wohlbefinden. Die Voraussetzungen für dieses Modell werden erfüllt bei leichten Abweichungen in der Normalverteilung der standardisierten Residuen und Ausschluss von neun Ausreißern. Dieses Modell klärt 8,1 % der bestehenden Varianz auf (siehe Tabelle 178).

Das psychische Wohlbefinden ist abhängig von der Unterstützung durch die Eltern. Die ansteigende Unterstützung durch FreundInnen lässt das psychische Wohlbefinden ebenfalls linear ansteigen um beta: 0,387. Auch steht die psychische Lebensqualität in Abhängigkeit zum AußenseiterInnentum in der Klasse. Abnehmende diesbezügliche Wahrnehmungen führen zu einer besseren psychischen Lebensqualität. Die Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen ist zwar

statistisch signifikant im Modell, erreicht aber nur geringe Steigungswerte (beta: 0,057). Strukturelle Faktoren wie Schulgröße und soziale Stadtteillage der Schule sind statistisch nicht relevant. Dieses Modell erklärt 24,1 % bei bestehender Linearität und Varianzhomogenität. 17 Fälle mussten ausgeschlossen werden, die Cook-Distanzen wie Hebelwerte befinden sich danach in einem Wertebereich von 0,001–0,3. Es gibt leichte Abweichungen von der Normalverteilung der standardisierten Residuen (siehe Tabelle 178).

Das Selbstwertgefühl steigt an, wenn eine positive Unterstützung durch die Eltern vorliegt und davon unabhängig auch eine allgemeine Hilfsbereitschaft und Beliebtheit der MitschülerInnen wahrgenommen wird. Unterstützung durch FreundInnen ist der einflussreichste Prädiktor für eine positive Entwicklung des Selbstwertgefühls (beta: 0,278). Die im Modell der Stufe 4 aufgeführte Hilfsbereitschaft der Mitschülerinnen in einer konkreten Situation sowie das strukturelle Merkmal der sozialen Stadtteillage der Schule sind signifikant aufgelistet, erreichen aber standardisierte Regressionskoeffizienten unter 0,1. 20,4 % der Varianz werden durch dieses Modell erklärt. Die Voraussetzungen sind, bei leichten Abweichungen von der Normalverteilung der standardisierten Residuen gegeben (siehe Tabelle 178).

Alle drei Bereiche der sozialen Unterstützung wirken sich darauf aus, wie sich das familiäre Wohlbefinden äußert. Liegen hier ansteigende Werte vor, ergibt sich ebenfalls eine zunehmende Entwicklung der Lebensqualitätswerte für das familiäre Wohlbefinden. Am deutlichsten ist die Unterstützung durch FreundInnen als auslösender Prädiktor zu erkennen. Dieses Modell erklärt 18 % der vorliegenden Varianz bei Erfüllung der Voraussetzungen der linearen Regression. 33 Fälle wurden von der Analyse ausgeschlossen.

Das schulische Wohlbefinden richtet sich im Wesentlichen danach, ob eine soziale Unterstützung durch FreundInnen vorliegt oder AußenseiterInnen in der Klasse vorzufinden sind. Hat ein Kind FreundInnen, auf die es zurückgreifen kann, erhöht dies das schulische Wohlbefinden. Gibt es wenig oder keine AußenseiterInnen in der Klasse, bewirkt dies auch eine positive Entwicklung der schulischen Lebensqualität. Die allgemeine Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen befindet sich im Modell, erreicht aber keine statistische Signifikanz, und der standardisierte Regressionskoeffizient bleibt unter 0,1. 18,3 % der Varianz werden durch dieses Modell erklärt unter Erfüllung der Voraussetzungen für die lineare Regression, außer einer eindeutigen Normalverteilung der standardisierten Residuen (siehe Tabelle 178).

4.6.5 Gesundheitliche Lebensqualität und Bullying

Kinder mit Bullying-Erfahrungen leiden unter körperlichen und psychischen Auffälligkeiten (siehe Kapitel 2.3.1). Dazu zählen Erkrankungen wie Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Schlafstörungen, aber auch psychosomatische Erkrankungen, Depressionen und Traurigkeit. Ob sich Bullying auch direkt auf die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität oder ihre Einzeldimensionen auswirkt, ist Untersuchungsgegenstand des nachfolgenden Abschnittes.

Die Bullying-Merkmale werden als dichotome Merkmale dargestellt und in Verbindung mit den transformierten Lebensqualitätswerten gesetzt. Nonparametrische Analyseverfahren werden zur Signifikanzprüfung eingesetzt. Um eine greifbarere Darstellung des Problems herzustellen, wird ebenfalls der Zusammenhang zwischen den dichotomen Bullying-Merkmalen mit der Zweifachausprägung der Lebensqualität untersucht und statistisch mit Chi-Quadrat-Werten untermauert. Weiterführende kausal ausgerichtete Analysen werden in logistischen Regressionen berechnet.

Allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und Bullying

Hamburger Grundschulkinder, die Opfer von Bullying wurden, schätzen ihre allgemeine gesundheitliche Lebensqualität signifikant geringer ein als die anderen Kinder. Dabei liegen bis zu vier Punkte Unterschied zwischen den durchschnittlichen Lebensqualitätswerten. Üben Kinder mindestens einmal in der Woche Bullying aus, fühlen sie sich genauso gut, wie die anderen Kinder. Kinder, die Bullying mindestens einmal im Monat ausüben, fühlen sich signifikant schlechter. Diese Unterschiede sind ebenfalls in der Gruppe der Opfer/TäterInnen in Bezug zur Gesamtgruppe nachzuvollziehen (siehe Tabelle 112). Der Effekt, den Bullying auf die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität ausübt, ist durchgehend als klein, aber vorhanden zu betiteln. Die Effektgrößen des MW-Tests bewegen sich zwischen r^{MW}: -0,112 und r^{MW}: -0,115 für Opfer und TäterInnen, während es bei den Opfer/TäterInnen nur zu einer Effektgröße von r^{MW}: 0,07 reicht. Die Prüfung der Ergebnisse mit parametrischen Verfahren ergibt annähernd dieselben cohens(f)-Effektgrößen.

Tabelle 112: Mittelwerte der allgemeinen Lebensqualität unter Bullying-Aspekten

		allgemeine gesundheitliche Lebensqualität			*Jungen: allgemeine gesundheitliche Lebensqualität*			*Mädchen: allgemeine gesundheitliche Lebensqualität*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	75,33*	11,46	76,25	76,13	11,63	77,5	74,59*	11,32	75
	Opfer	70,77	12,58	71,25	73,08	13,03	75	68,62	11,81	70,42
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)	kein Opfer	75,99*	11,28	76,25	76,56	11,24	77,5	75,46*	11,35	76,25
	Opfer	72,1	12,26	73,68	74,05	12,8	75	70,24	11,54	71,25
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	kein TäterIn	74,79	11,83	76,25	75,9	11,9	77,5	73,78	11,74	75
	TäterIn	74,51	11,48	73,09	74,92	12	75	73,83	11,08	71,25
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	kein TäterIn	76,06*	11,48	76,28	77,63*	11,2	77,63	74,84*	11,58	76,25
	TäterIn	72,49	12,01	72,5	73,4	12,41	73,75	71,18	11,53	71,25

Opfer/TäterIn	kein Opfer/TäterIn	74,64*	11,81	76,25	75,64	11,88	76,91	73,73*	11,74	75
	Opfer/TäterIn	71,59	12,14	72,5	74,42	11,74	75	67,71	11,97	66,25

*MW-Test p < 0,05

In der Gruppe der Jungen weichen die Lebensqualitätswerte nur in der Gruppe der monatlichen Täter signifikant von denen der anderen Jungen ab. Hier liegt auch ein kleiner Effekt von r^{MW}: 0,17 vor. Bei den Mädchen geht es allen Beteiligten mit Bullying-Erfahrungen schlechter als den anderen Mädchen (siehe Tabelle 112). Der Unterschied beträgt bis zu 5 Punkte. Bullying hat hier einen kleinen Effekt zwischen r^{MW}: -0,18 und r^{MW}: -0,21 auf die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität. Auch die monatlichen TäterInnen und Opfer/TäterInnen geben niedrigere Lebensqualitätswerte an bei Effektgrößen von r^{MW}: -0,14 und r^{MW}: -0,15.

Die Prüfung der durchschnittlichen Lebensqualitätswerte unter Bullying-Aspekten nach den verschiedenen sozialen Stadtteillagen der Schulen ergab keine eindeutigen Unterschiede. Nur in der Gruppe der männlichen wöchentlichen Täter gibt es differenzierte Werte. Täter in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage geben im Durchschnitt den Lebensqualitätswert 70 an, Jungen in Schulen mit normaler sozialer Stadtteillage liegen bei 76,32 Punkten und Täter in Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage bei 86,42 Punkten.

Die prozentuale Verteilung von guter und niedriger allgemeiner Lebensqualität macht deutlich, dass 10 % mehr Kinder, die Opfer (allgemeine Angaben) von Bullying sind, eine schlechte Lebensqualität empfinden als die anderen Kinder (36,9 % vs. 25,7 %). Bei Kindern, die mindestens eine Gewaltform in der Woche erleben, beträgt die Differenz 13 % (35,2 % vs. 22,1 %). Auch empfinden mehr monatliche TäterInnen eine schlechte Lebensqualität (35,4 %) im Vergleich zur Gesamtgruppe (26 %). Bei den wöchentlichen TäterInnen beträgt der Unterschied zu den anderen Kindern 8 %. Dies ist aber statistisch nicht signifikant. Opfer/TäterInnen erleben zu 39,2 % eine negative Lebensqualität im Vergleich zu 26,7 % der nicht betroffenen Kinder (siehe Tabelle 113). Die als gut empfundene Lebensqualität wird dementsprechend von Kindern ohne Bullying-Erlebnisse zwischen 10 % und 13 % häufiger angegeben.

Tabelle 113: Prozentuale Darstellung der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität und Bullying

		allgemeine gesundheitliche Lebensqualität			
		gutes Wohlbefinden		*schlechtes Wohlbefinden*	
		n	*%*	*n*	*%*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)[a]	kein Opfer	652	74,30	225	25,70
	Opfer	113	63,10	66	36,90
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform) [a]	kein Opfer	497	77,90	141	22,10
	Opfer	247	64,80	134	35,20
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	kein TäterIn	685	74,00	241	26,00
	TäterIn	58	65,90	30	34,10
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat) [a]	kein TäterIn	513	77,00	153	23,00
	TäterIn	252	64,60	138	35,40
Opfer/TäterIn*	kein Opfer/TäterIn	721	73,30	262	26,70
	Opfer/TäterIn	62	60,80	40	39,20

[a] signifikante Zusammenhänge zwischen dem Bullying-Status und der Lebensqualität Chi-Quadrat $p < 0,05$.

In der weiterführenden Analyse ergab die Prüfung der bedingten Wahrscheinlichkeiten für eine negative Lebensqualität, dass alle Formen des Bullying als Prädiktoren auftreten, unabhängig von der sozialen Stadtteillage der Schule und der Schulgröße. Die Odds Ratio liegen zwischen OR: 1,47 und OR: 1,9. Die Gütekriterien der Modelle sind nicht ausreichend und es liegt eine geringe Varianzaufklärung bis zu 3,7 % (in Stufe 2) vor (siehe Tabelle 114). Die errechneten Wahrscheinlichkeiten sind somit eher Hinweise auf die Auswirkung von Bullying, aber keine statistisch nachgewiesenen Prädiktoren.

Tabelle 114: Logistische Regressionswerte des Kriteriums „allgemeine negative Lebensqualität“ mit den Prädiktoren des Bullying

Kriterium: negative Lebensqualität	*Stufe 1: OR (CI)*	*Stufe 2 (unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und Schulgröße): OR (CI)*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	1,693 (1,2–2,376)	1,692 (1,2–2,382)
	Nagelkerke-R-Square: 0,012	Nagelkerke-R-Square: 0,025
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)	1,836 (1,3–2,418)	1,823 (1,383–2,404)
	Nagelkerke-R-Square: 0,025	Nagelkerke-R-Square: 0,037
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	1,47 (0,924–2,340)	1,429 (0,895–2,281)
	Nagelkerke-R-Square: 0,004	Nagelkerke-R-Square: 0,014
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	1,912 (1,443–2,534)	1,843 (1,387–2,45)
	Nagelkerke-R-Square: 0,029	Nagelkerke-R-Square: 0,036
Opfer/TäterIn	1,775 (1,164–2,707)	1,74 (1,138–2,663)
	Nagelkerke-R-Square: 0,009	Nagelkerke-R-Square: 0,018

Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität und Bullying

Da Auswirkungen des Bullying in Zusammenhang mit verschiedenen physischen und psychischen Erkrankungen bereits in Vorstudien analysiert wurden, wird für die Gesamtgruppe überprüft, ob unterschiedliche Lebensqualitätswerte aufgrund von Bullying in den Einzeldimensionen vorliegen.

Tabelle 115: Mittelwerte der Einzeldimensionen der Lebensqualität unter Bullying-Kriterien

		ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)		*ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)*		*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)*		*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)*		*Opfer/TäterIn*	
		kein Opfer	*Opfer*	*kein Opfer*	*Opfer*	*kein TäterIn*	*TäterIn*	*kein TäterIn*	*TäterIn*	*kein Opfer/TäterIn*	*Opfer/TäterIn*
körperliches Wohlbefinden	Mean	74,18	71,78	75,84	70,25	74,23	71,99	75,53	71,41	74,08	68,23
	SD	17,82	18,19	17,33	18,24	17,52	20,1	17,64	17,78	17,84	18,39
	Median	75	75	75	75	75	75	75	75	75	68,75
psychisches Wohlbefinden	Mean	83,13	78,1	84	79,35	82,36	82,1	83,28	80,79	82,36	79,21
	SD	13,93	16,47	13,27	16,09	14,68	13,08	14,1	15,07	14,66	16,52
	Median	87,5	81,25	87,5	81,25	87,5	81,25	87,5	81,25	87,5	81,25
Selbstwert	Mean	59,77	57,33	59,4	59,46	59,09	65	59,16	60,23	58,9	65,75
	SD	22,66	22,6	22,75	22,51	22,59	22,85	22,39	23,04	22,66	24,13
	Median	62,5	56,25	60,42	62,5	62,5	65,63	56,25	62,5	58,33	68,75
familiäres Wohlbefinden	Mean	85,13	78,69	85,38	81,81	84,27	82,33	85,65	81,41	84,28	78,39
	SD	14,49	19,29	14,41	16,99	15,47	18,28	14,72	16,99	15,35	19,34
	Median	87,5	81,25	87,5	87,5	87,5	87,5	87,5	87,5	87,5	87,5
schulisches Wohlbefinden	Mean	74,08	66,92	75,38	68,57	73,72	69,51	76,6	67,71	73,37	65,18
	SD	18,51	20,3	17,77	20,35	18,8	20,24	18,01	19,25	18,77	20,74
	Median	75	68,75	75	68,75	75	68,75	81,25	68,75	75	62,5

Das körperliche Wohlbefinden wird von Kindern, die mindestens eine Gewaltform in der Woche erleben, signifikant niedriger eingeschätzt im Vergleich zu den anderen Kindern. Auch monatliche TäterInnen geben geringere Werte an (siehe Tabelle 115). Bullying hat demnach einen kleinen Effekt auf die Einschätzung der körperlichen Lebensqualität (siehe Tabelle 116). Ein geringeres durchschnittliches psychisches Wohlbefinden wird eher von Kindern, die Opfer von Bullying sind, bei kleinen Effektgrößen angegeben. TäterInnen und Opfer/TäterInnen geben höhere Selbstwertzahlen an als die anderen Kinder. Dies ist vom Effekt her zu vernachlässigen. Außer bei den wöchentlichen TäterInnen werden von Kindern mit Bullying-Erlebnissen niedrigere transformierte Werte des familiären Wohlbefindens gegenüber der Gesamtgruppe angegeben. Die Bedeutung von Bullying auf diese Einzeldimension bewegt sich im kleinen Bereich.

Am deutlichsten wirkt sich Bullying auf die Höhe der Werte des schulischen Wohlbefindens aus. Kinder mit Bullying-Erfahrungen erreichen bis zu 8,5 Punkte geringere transformierte Werte als die anderen Kinder (siehe Tabelle 115). Das monatliche Ausüben von Bullying wirkt sich am stärksten in diesem Zusammenhang auf die schulische Lebensqualität aus (r^{MW}: -0,232, Tabelle 116).

Tabelle 116: Signifikanztests und Effektgrößen zwischen den Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität und Bullying

	ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)		*ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)*		*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)*		*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)*		*Opfer/TäterIn*	
MW-Test	*Z-Wert*	*p*	*Z-Wert*	*p*	*Z-Wert*	*p*	*Z-Wert*	*p*	*Z-Wert*	*p*
körperliches Wohlbefinden	-1,643	0,1	-4,839	< 0,001	-0,721	0,471	-3,815	< 0,001	-3,216	0,001
Effektgröße	-0,050		-0,148		-0,023		-0,119		-0,097	
psychisches Wohlbefinden	-3,685	< 0,001	-4,568	< 0,001	-0,675	0,5	-2,64	0,008	-1,894	0,058
Effektgröße	-0,113		-0,140		-0,021		-0,082		-0,057	
Selbstwert	-1,026	0,305	-0,266	0,79	-2,433	0,015	-0,842	0,4	-3,109	0,002
Effektgröße	-0,032		-0,008		-0,076		-0,026		-0,094	
familiäres Wohlbefinden	-4,278	< 0,001	-3,267	0,001	-0,523	0,601	-4,033	< 0,001	-2,969	0,003
Effektgröße	-0,131		-0,100		-0,016		-0,126		-0,090	
schulisches Wohlbefinden	-4,34	< 0,001	-5,309	< 0,001	-2,04	0,041	-7,432	< 0,001	-4,058	< 0,001
Effektgröße	-0,133		-0,163		-0,064		-0,232		-0,123	

Die prozentuale Verteilung von niedriger und positiver Lebensqualität für die Einzeldimensionen erreicht bei niedrigen Erklärungswerten/Effektgrößen wie bei den transformierten Werten Unterschiede in den verschiedenen Gruppen des Bullying (siehe Tabelle 179).

Tabelle 117: Prozentuale Verteilungen niedriger und positiver Lebensqualität innerhalb des Bullying

		ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)		*ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)*		*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)*		*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)*		*Opfer/TäterIn*	
Lebensqualität		*kein Opfer*	*Opfer*	*kein Opfer*	*Opfer*	*kein TäterIn*	*TäterIn*	*kein TäterIn*	*TäterIn*	*kein Opfer/ TäterIn*	*Opfer/ TäterIn*
Körperliche Lebensqualität	niedrig	29,7 %	35,0 %	26,9 %	36,3 %	25,9 %	36,1 %	29,3 %	32,2 %	29,7 %	42,9 %
	hoch	70,3 %	65,0 %	73,1 %	63,7 %	74,1 %	63,9 %	70,7 %	67,8 %	70,3 %	57,1 %
Psychische Lebensqualität	niedrig	17,7 %	28,6 %	15,2 %	26,7 %	16,4 %	24,0 %	19,2 %	20,9 %	19,1 %	27,4 %
	hoch	82,3 %	71,4 %	84,8 %	73,3 %	83,6 %	76,0 %	80,8 %	79,1 %	80,9 %	72,6 %
Selbstwert	niedrig	29,4 %	27,9 %	29,9 %	27,8 %	29,9 %	18,9 %	29,8 %	27,5 %	30,3 %	16,2 %
	hoch	70,6 %	72,1 %	70,1 %	72,2 %	70,2 %	72,5 %	70,1 %	81,1 %	69,7 %	83,8 %
Familiäre Lebensqualität	niedrig	15,8 %	25,7 %	15,4 %	21,0 %	13,8 %	23,6 %	17,1 %	20,2 %	17,3 %	26,9 %
	hoch	84,2 %	74,3 %	84,6 %	79,0 %	86,2 %	76,4 %	82,9 %	79,8 %	82,7 %	73,1 %
schulische Lebensqualität	niedrig	21,3 %	36,5 %	19,9 %	31,0 %	17,4 %	33,0 %	22,2 %	30,8 %	23,0 %	38,5 %
	hoch	78,7 %	63,5 %	80,1 %	69,0 %	82,6 %	67,0 %	77,8 %	69,2 %	77,0 %	61,5 %

Das niedrige körperliche Wohlbefinden wird von den Bullying-Betroffenen bis zu 11 % häufiger angegeben als von denjenigen, die nicht von Bullying betroffen sind. Beim psychischen Wohlbefinden liegt der Unterschied ähnlich hoch bei den Opfern und erreicht bei den TäterInnen ebenfalls bis zu 10 % erhöhte Angaben. Das Selbstwertgefühl wird von TäterInnen besser eingeschätzt als von der Gesamtgruppe und bleibt bei Opfern im Vergleich zur Gesamtgruppe gleich verteilt. 27,9 % leiden unter geringen Selbstwertgefühlen. Betroffene von Bullying fühlen sich in der Familie auch schlechter (bis zu 10 %) als die anderen Kinder. Beim schulischen Wohlbefinden geben Opfer nach den allgemeinen Angaben 15 % öfter an, sich hier nicht wohl zu fühlen gegenüber den anderen Kindern. Kinder, die mindestens eine Gewaltform erleben, haben zu 12 % mehr negative Einschätzungen im Hinblick auf Schule. Wöchentliche TäterInnen fühlen

sich zu 16 % weniger wohl im Hinblick auf das schulische Wohlbefinden und monatliche TäterInnen geben dies 8 % öfter an. Opfer/Täterinnen weisen einen Unterschied von 16 % auf bezüglich negativem schulischen Wohlbefindens. Gegenläufig hierzu erleben Kinder ohne Bullying-Erfahrungen vermehrt positive Lebensqualität in den Einzeldimensionen, außer beim Selbstwertgefühl (siehe Tabelle 117).

4.6.6 Signifikante Prädiktoren für die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität

Die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität der GrundschülerInnen aus Hamburg steht in Abhängigkeit zum Schulklima und zur sozialen Unterstützung. Einzelne Ausprägungen des Bullying und die individuelle soziale Lage erzielen im Gesamtmodell der Stufe 4[84] keine statistisch relevanten Regressionskoeffizienten.

Die Merkmale der sozialen Unterstützung und das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis als Teil des Schulklimas wirken sich gemeinsam mit der sozialen Stadtteillage der Schule in einem linearen Regressionsmodell der Stufe 4 auf die gesundheitliche Lebensqualität aus. Die soziale Unterstützung durch FreundInnen erhält den größten Stellenwert, gefolgt von der Beliebtheit der Lehrenden wie einer abnehmenden Ausgrenzung innerhalb der Klasse und der Unterstützung durch die Familie (siehe Tabelle 118).

Tabelle 118: Signifikante Prädiktoren des Gesamtmodells der gesundheitlichen Lebensqualität

Stufe 4 vierter Schritt				
Allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	28,442	1,975		< 0,001
Eltern haben Interesse für Schule	1,208	0,243	0,124	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	0,983	0,28	0,096	< 0,001
Unterstützung durch FreundInnen	0,26	0,017	0,408	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	1,161	0,209	0,137	< 0,001
LehrerIn ist nett	1,961	0,317	0,167	< 0,001
LehrerIn ist gerecht	0,754	0,255	0,079	0,003
soziale Stadtteillage der Schule	1,096	0,4	0,067	0,006

adjusted r^2: 39,4 % Durbin Watson: 1,9 Linearität: F: 96,973 p < 0,001 Ausschluss von 14 Fällen von insgesamt 1.058 Fällen

Diese Indikatoren erklären 39,4 % der Gesamtvarianz. Eine Normalverteilung der Residuen ist nach den Grafiken gegeben, ebenso die Homoskedastität. Multikollinearität liegt nicht vor. Alle notwendigen Modellgütewerte bleiben im akzeptablen Wertebereich.

In der Gruppe der Jungen wird das Bild der Gesamtgruppe unter Erfüllung der Analysevoraussetzungen wiedergegeben. Es werden insgesamt etwa 2 % weniger Varianz erklärt (siehe Tabelle 180).

In der Gruppe der Mädchen reduzieren sich die signifikanten Einflussmerkmale in Stufe 4 der linearen Regression. Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis reduziert sich auf die Beliebtheit

[84] Rückwärtsberechnungen der linearen Regression

der Lehrenden. Die soziale Unterstützung durch MitschülerInnen, FreundInnen und Eltern sind die entscheidenden Punkte für eine Steigerung der gesundheitlichen Lebensqualität. Die Voraussetzungen der statistischen Analysen werden in der Stichprobenberechnung erfüllt und die aufgeklärte Varianz liegt bei 40,8 % (siehe Tabelle 119).

Tabelle 119: Signifikante Prädiktoren des Gesamtmodells der gesundheitlichen Lebensqualität bei Mädchen

Stufe 4 fünfter Schritt Mädchen				
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	27,276	2,8		< 0,001
Eltern haben Interesse für Schule	1,431	0,345	0,142	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,109	0,405	0,104	0,006
Unterstützung durch FreundInnen	0,246	0,024	0,4	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	1,229	0,301	0,142	< 0,001
LehrerIn ist nett	2,265	0,433	0,186	< 0,001
Größe der Schule	0,322	0,131	0,082	0,014

adjusted r^2: 40,8 % Durbin Watson: 1,904 Linearität: F: 62,363 p < 0,001 Ausschluss von 3 Fällen von insgesamt 551 Fällen

4.6.7 Fazit und Hypothesenbearbeitung zu „gesundheitlicher Lebensqualität“ an Hamburger Grundschulen

Die Betrachtung der einzelnen Items innerhalb der fünf Dimensionen der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität wie auch die Betrachtung der Dimensionswerte und der transformierten wie dichotomisierten gesundheitlichen Lebensqualität weisen darauf hin, das ein Drittel der Kinder eine geringe subjektive gesundheitliche Lebensqualität empfindet. Statistisch nachgewiesene Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen existieren in den Dimensionen „körperliches Wohlbefinden“, „psychisches Wohlbefinden“ und der Einschätzung des Selbstwertgefühls. Mädchen sind hier stärker negativ betroffen als Jungen. In den weiteren, nicht signifikant nachgewiesenen Unterschieden zwischen den Angaben der Jungen und Mädchen werden die familiären Bezüge von Jungen negativer eingeschätzt als von Mädchen bei der Einteilung in gute bzw. schlechte familiäre Lebensqualität.

Es ist davon auszugehen, dass die betroffenen Kinder mit niedrigen Werten nicht konstant dieselben Einzeldimensionen geringerer Lebensqualitätswerte angeben. Eine Heterogenität der niedrigen Lebensqualitätswerte führt zu einer allgemein niedrigeren gesundheitlichen Lebensqualität. Besonders die körperliche gesundheitliche Lebensqualität wird mit weiteren Dimensionen in Verbindung gesetzt.

Die soziale Stadtteillage der Schule beeinflusst die Einschätzung der gesundheitlichen Lebensqualität, während die Schulgröße eine untergeordnete Rolle spielt. Kinder in Schulen mit normaler und guter sozialer Stadtteillage fühlen sich wohler als Kinder in Schulen innerhalb von niedrigen sozialen Stadtteillagen. Bezogen auf das Selbstwertgefühl liegt ein umgekehrter Trend vor.

Die Indikatoren der sozialen Lage haben keinen Einfluss auf die subjektiv empfundene Lebensqualität. Dies gilt für Jungen und Mädchen gleichermaßen. Die Arbeitshypothese *„Die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität zeigt keinen Zusammenhang mit der sozialen Lage“* kann demnach nicht widerlegt werden und trifft zu.

Dagegen kann die Hypothese: *„Einzelne Dimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität zeigen keinen Zusammenhang mit der sozialen Lage“* eingeschränkt widerlegt werden. In den Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität lösen einzelne Indikatoren kleine Effekte aus. Kinder, die zu Hause nicht deutsch oder zwei Sprachen sprechen, haben eine niedrigere körperliche Lebensqualität als deutschsprachige Kinder, insbesondere in der Gruppe der Jungen. Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder haben dagegen im Vergleich zu den deutschen Kindern ein besseres Selbstwertgefühl, vor allem die Mädchen.

Beim psychischen Wohlbefinden liegen kleine Differenzen bezüglich des unterschiedlichen Umfangs der elterlichen Erwerbstätigkeiten vor, die statistisch als Trend beurteilt werden können. Dabei haben Kinder, deren Eltern nicht arbeiten die niedrigsten Werte, und Kinder, deren Eltern beide arbeiten, die höchsten Werte. Das familiäre Wohlbefinden unterliegt keinen äußeren strukturellen Einflüssen.

Das schulische Wohlbefinden der Kinder ist am stärksten von den Indikatoren der sozialen Lage abhängig. Nicht deutsch-/zweisprachige Kinder, Kinder, deren Eltern erwerbslos sind oder Kinder, die einen niedrigen familiären Wohlstand äußern, fühlen sich in der Schule am unwohlsten. Bei den Jungen überwiegt der Aspekt der gesprochenen Sprache im Haushalt, während bei den Mädchen der familiäre Wohlstand einen stärkeren Einfluss ausübt. Anzumerken ist hier trotzdem, dass die unterschiedlichen Aussagen bezüglich des schulischen Wohlbefindens nur zu einem geringen Anteil (unter 9 %) von diesen Indikatoren aufgeklärt werden.

Auch die Hypothese *„Die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität ist assoziiert mit dem Schulklima“* kann nicht widerlegt werden. Zusammenhänge zwischen Schulklima und allgemeiner gesundheitlicher Lebensqualität sind nachweisbar. Das Schulklima in Form des Beliebtheitsgrads der Lehrenden übt einen Einfluss auf die persönlich empfundene allgemeine Lebensqualität der Kinder aus, bei Jungen und Mädchen gleichermaßen. Dies gilt auch für die empfundene Gerechtigkeit des Lehrpersonals. Deren positive Hilfestellung erzeugt nur in der Mädchengruppe eine bessere Lebensqualität. Die Mitbestimmung im Schulalltag wirkt sich dagegen statistisch nicht auf die Lebensqualität aus.

Auch in den Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität sticht der Einfluss des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses heraus. Bei dem körperlichen und psychischen Wohlbefinden kommt es zu Einschränkungen, wenn die Lehrenden nicht als gerecht empfunden werden und nachfolgend ihre Beliebtheit sinkt. Bei der Einschätzung des Selbstwertgefühls und

des schulischen Wohlbefindens steht die Beliebtheit des Lehrpersonals im Vordergrund und nachfolgend die Gerechtigkeit. Die Mitbestimmungskriterien sind statistisch weiterhin nicht relevant.

Eine zunehmende soziale Unterstützung durch die Eltern, MitschülerInnen und FreundInnen erzeugt eine positive Entwicklung der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität bei Grundschulkindern in Hamburg. Daraus folgt, dass die Arbeitshypothese *„Soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen führt zu einer erhöhten gesundheitlichen Lebensqualität“* nicht widerlegt werden kann. Die Unterstützung durch FreundInnen wirkt sich besonders stark darauf aus, wie Kinder ihre subjektive gesundheitliche Lebensqualität einschätzen. Die Hilfestellung in konkreten schwierigen Streitsituationen hat in diesem Modell keinerlei statistische Bedeutung. 34 % der Abweichungen werden durch die soziale Unterstützung erklärt. Jungen und Mädchen sind in ähnlicher Höhe statistisch von der sozialen Unterstützung abhängig. In der Mädchengruppe könnte als zusätzlicher Einfluss die Schulgröße eine Bedeutung erlangen, während bei den Jungen die soziale Stadtteillage der Schule einen Einfluss gewinnt. Mit einer Zunahme der Schulgröße oder einer Steigerung der sozialen Stadtteillage erhöhen sich die transformierten Lebensqualitätswerte.

Die Einzeldimensionen der Lebensqualität sind ebenfalls in Teilen von der sozialen Unterstützung durch FreundInnen abhängig. Am wenigsten beeinflusst wird das körperliche Wohlbefinden durch die soziale Unterstützung. Hier hat u. a. die familiäre Unterstützung keinen Einfluss. Wie ebenfalls in der psychischen Lebensqualität ist die Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen zwar statistisch signifikant, aber nicht ausschlaggebend für die Lebensqualität, dagegen ergibt eine positive Unterstützung durch FreundInnen und wenig Ausgrenzung in der Klasse ansteigende Regressionskoeffizienten für die körperliche sowie psychische gesundheitliche Lebensqualität. Das Selbstwertgefühl wird durch familiäre Unterstützung und durch Unterstützung durch Gleichaltrige gesteigert. Die Ausgrenzung im Klassenverband hat in diesem Kontext keinen Einfluss. Das familiäre Wohlbefinden zeigt verbindliche Abhängigkeiten zur Unterstützung durch FreundInnen. Das schulische Wohlbefinden wird ebenfalls stark in Bezug zum Wohlbefinden/Unterstützung durch FreundInnen gesetzt und dazu, ob Ausgrenzungstendenzen in der Klasse existieren.

Nach prozentualen Vergleichen verschlechtert Bullying die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität. Bis zu 12 % der betroffenen Kinder geben häufiger eine niedrige Lebensqualität an. Die statistisch berechenbare Einflussgröße bleibt im kleinen Bereich. Insbesondere Mädchen sind davon betroffen. Werden die Einzeldimensionen genauer betrachtet, ergibt sich außer beim Selbstwertgefühl ebenfalls eine durchgehende Verschlechterung der transformierten Werte, bzw. die prozentualen Angaben der niedrigen Lebensqualität ist bei den betroffenen Kindern zwischen 3 % und 15 % häufiger. Opfer sind stärker betroffen als TäterInnen. Die Anzahl der Kinder mit

niedrigem Selbstwertgefühl ist sowohl in der Gesamtgruppe als auch bei den Opfern gleich groß, während die TäterInnen sogar häufiger eine positive Angabe machen.

Abschließend wird anhand der vorliegenden Ergebnisse eindeutig sichtbar, dass in der Hamburger Grundschuluntersuchung die subjektive gesundheitliche Lebensqualität der Kinder, Jungen wie Mädchen, im Wesentlichen vom SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und von der sozialen Unterstützung durch FreundInnen, MitschülerInnen und ansatzweise der Familie abhängig ist.

4.6.8 Tabellarische Zusammenfassung für die gesundheitliche Lebensqualität

Tabelle 120: Signifikante Prädiktoren für die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und ihre Einzeldimensionen

Kriterium / *Prädiktor*	*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität*	*körperliche Lebensqualität*	*psychische Lebensqualität*	*Selbstwert*	*familiäre Lebensqualität*	*schulische Lebensqualität*
Indikatoren der sozialen Lage (Effektgrößen der nonparametrischen Verfahren)						
FAS						r^{MW}: -0,19 (niedrig vs.hoch)
Geschlecht (Mädchen vs. Jungen)		r^{MW}: -0,168	r^{MW}: -0,06	r^{MW}: -0,104		
Gesprochene Sprache im Elternhaus		r^{MW}: -0,084		r^{MW}: -0,105		r^{MW}: -0,163
Ein- oder Zwei- Eltern-Familie						
Arbeitstätigkeit der Eltern			JT-Test p: 0,01			r^{MW}: -0,13 (zwischen den Gruppen)
Anzahl der Geschwister						
Soziale Stadtteillage der Schule						
Schulklima (beta Regressionskoeffizienten, Modell der 4. Stufe)						
LehrerIn ist nett	beta: 0,283	beta: 0,08	beta: 0,118	beta: 0,178		beta: 0,299
Lehrer ist gerecht	beta. 0,15	beta: 0,12	beta: 0,139			beta: 0,136
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	beta: 0,066		beta: 0,085	beta: 0,118		
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde				beta: 0,055		
Regeln werden durch Klasse erstellt				beta: 0,06		
soziale Stadtteillage		beta: 0,114		beta: -0,083		beta: 0,196
Soziale Unterstützung (beta Regressionskoeffizienten, Modell der 4. Stufe)						
Eltern haben Interesse an der Schule	beta: 0,136		beta: 0,139	beta: 0,169	beta: 0,14	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	beta: 0,136	beta: 0,053	beta: 0,057	beta: 0,129	beta: 0,107	beta: 0,049
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit				beta: 0,08		
AußenseiterIn in der Klasse [a]	beta: 0,144	beta: 0,128	beta: 0,141		beta: 0,107	beta: 0,151
Soziale Unterstützung durch FreundInnen	beta: 0,437	beta: 0,188	beta: 0,387	beta. 0,278	beta: 0,305	beta: 0,301
Soziale Stadtteillage der Schule	beta: 0,081	beta: 0,121		beta: -0,076		beta: 0,209
Bullying (Effektgrößen über 0,1 der nonparametrischen Verfahren)						
Opfer (allgemeine Angabe)	r^{MW}: -0,115		r^{MW}: -0,113		r^{MW}: -0,131	r^{MW}: -0,133
Opfer (mindestens eine Gewaltform)	r^{MW}: -0,114	r^{MW}: -0,148	r^{MW}: -0,140		r^{MW}: -0,100	r^{MW}: -0,163
TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	r^{MW}: -0,112					
TäterIn (mindestens einmal im Monat)	r^{MW}: -0,112	r^{MW}: -0,119			r^{MW}: -0,126	r^{MW}: -0,232
Opfer/TäterIn						r^{MW}: -0,123

[a] veringerte Ausprägung des Indikators und ansteigende Lebensqualität

Tabelle 121: signifikante Prädiktoren der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität nach Geschlecht

Kriterium / *Prädiktor*	*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität:* *Jungen*	*allgemeine gesundheitliche Lebensqualität:* *Mädchen*
Indikatoren der sozialen Lage: keine signifikanten Ergebnisse		
Schulklima		
LehrerIn ist nett	beta: 0,31	beta: 0,307
LehrerIn ist gerecht	beta: 0,135	beta: 0,153
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden		beta: 0,087
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde		
Regeln durch die Klasse		
soziale Stadtteillage der Schule	beta: 0,075	
Soziale Unterstützung		
Eltern haben Interesse an der Schule	beta: 0,148	beta: 0,132
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	beta: 0,142	beta: 0,115
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit		
AußenseiterIn in der Klasse [a]	beta: 0,137	beta: 0,169
Soziale Unterstützung durch FreundInnen	beta: 0,411	beta: 0,461
Soziale Stadtteillage der Schule	beta: 0,116	Schulgröße: beta. 0,087
Bullying		
Opfer (allgemeine Angabe)		r^{MW}: -0,18
Opfer (mindestens eine Gewaltform)		r^{MW}: -0,21
TäterIn (mindestens einmal in der Woche)		
TäterIn (mindestens einmal im Monat)	r^{MW}: -0,17	r^{MW}: -0,14
Opfer/TäterIn		r^{MW}: -0,15

[a] veringerte Ausprägung des Indikators und ansteigende Lebensqualität

4.7 Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle

Mit der Durchführung von Strukturgleichungsmodellen werden theoretisch abgeleitete Hypothesen überprüft. Unterschiedliche Prädiktoren wie auch mehrere abhängige Variablen können als Pfadanalyse in Zusammenhang gebracht werden. Hilfreich sind bei der Modellbildung bereits vorher durchgeführte bivariate und multivariate Analyseverfahren für einzelne abhängige Kriterien. Die hier entstandenen Ergebnisse geben im Vorwege Hinweise auf mögliche vorhandene Beziehungen zwischen den abhängigen Konstrukten.

In der vorliegenden Untersuchung werden vier Modelle aufgestellt. Grundlage bilden die einzelnen Ausprägungen der Bullying-Erfahrungen und Bullying-Ausübung.

4.7.1 Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells mit dem Kriterium „Bullying-Erfahrung“

Das vorliegende untersuchte Modell basiert auf theoretischen Vorüberlegungen, die in der nachfolgenden kausalgerichteten Arbeitshypothese niedergelegt sind:

Das Schulklima wirkt sich auf die soziale Unterstützung aus. Diese wiederum hat Auswirkungen auf das Opfer im Bullying-Prozess und nachfolgend auf die gesundheitliche Lebensqualität.

Als exogene latente Variable steht das Schulklima, operationalisiert durch fünf Indikatoren im Modell. Endogene latente Konstrukte bilden die soziale Unterstützung (vier Indikatoren), Bullying (ein Indikator) und die gesundheitliche Lebensqualität (fünf Indikatoren). Da das theoretische Konstrukt Bullying in zwei Ausprägungen vorliegt, werden zwei Modelle zur Überprüfung der Hypothese berechnet.

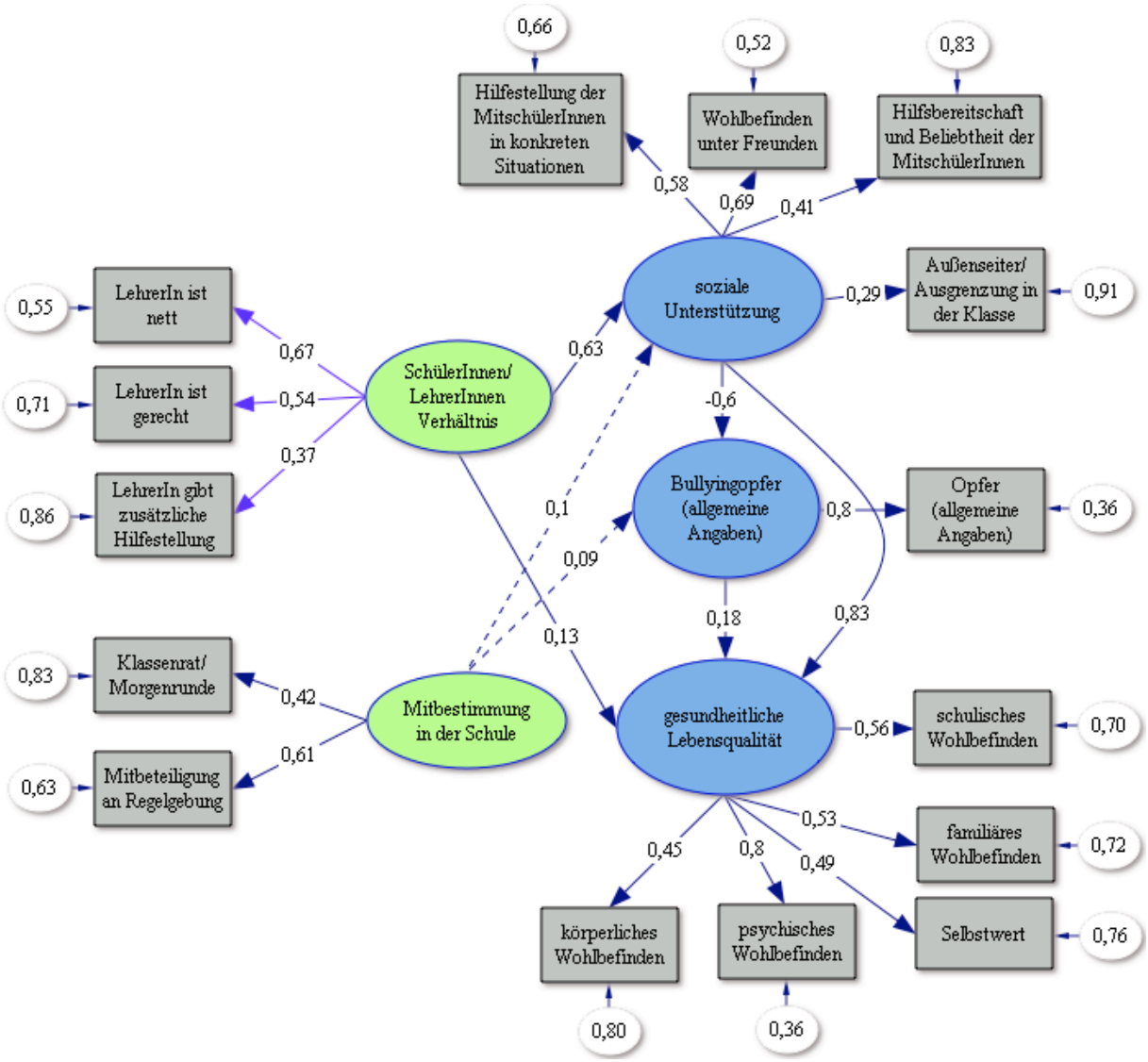
Beginnend mit dem Modell 1, in dem Bullying als allgemeine Angabe definiert ist, ergeben die verteilungsindifferenten deskriptiven Maße, vorgegeben von *Jöreskog und Sörbom* (Jöreskog und Sörbom 2001), dass in dem vorliegenden Modell ein p-Wert von < 0,001 vorliegt. Bei dem gegebenen großen Stichprobenumfang von n: 1.154 können wegen der damit verbundenen großen Teststärke auch kleinste, nicht relevante Abweichungen vom Modell zu einem statistisch signifikanten Ergebnis führen. Daher wird der p-Wert nicht zur Beurteilung der Modellgüte herangezogen, sondern der RMSEA-Wert, der GFI-Wert, der AGFI-Wert, der standardisierte RMR-Wert und der CFI-Wert.

Der GFI-Wert beträgt 0,938, der AGFI-Wert 0,910 und der standardisierte RMR-Wert 0,05. Das Modell kann diesbezüglich als durchführbar bestätigt werden. Der RMSEA-Wert beläuft sich auf 0,072 und liegt somit ebenfalls in der erforderlichen Zone für ein bestätigtes Modell. Der CFI-Wert beträgt 0,911.

In dem Modell 1 (Abbildung 39) lässt sich nachvollziehen, dass die exogenen latenten Merkmale „SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis“ und „Mitbestimmung in der Schule“ durch die ihnen zugewiesenen Indikatoren erklärt werden (standardisierte Ladungen: 0,37–0,67).

Die endogenen theoretischen Konstrukte „soziale Unterstützung“, „Bullying-Opfer (allgemeine Angabe)“ und „gesundheitliche Lebensqualität“ werden ebenfalls durch die ihnen zugewiesenen Indikatoren sichtbar (standardisierte Ladungen: 0,29–0,8). Alle Beziehungen der Konstrukte untereinander sind statistisch signifikant.

Abbildung 39: Pfadanalyse Modell 1



Das Schaubild zeigt, dass die Beziehung zwischen Schulklima in Form des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses und sozialer Unterstützung mit einem Pfadkoeffizienten von 0,63 bestätigt wird. Dagegen ist der Pfad ausgehend von der Schülermitbestimmung zur sozialen Unterstützung nur gering nachgewiesen (standardisierte Ladung: 0,1). Die exogenen Variablen des Schulklimas erklären 40,69 % der Varianz des endogenen Konstruktes „soziale Unterstützung“.

Eine zunehmende soziale Unterstützung vermindert die mögliche Bullying-Erfahrung als Opfer. Diese Beziehung bestätigt eine Pfadkoeffizientladung von -0,6 und erklärt somit 36 % der Varianz.

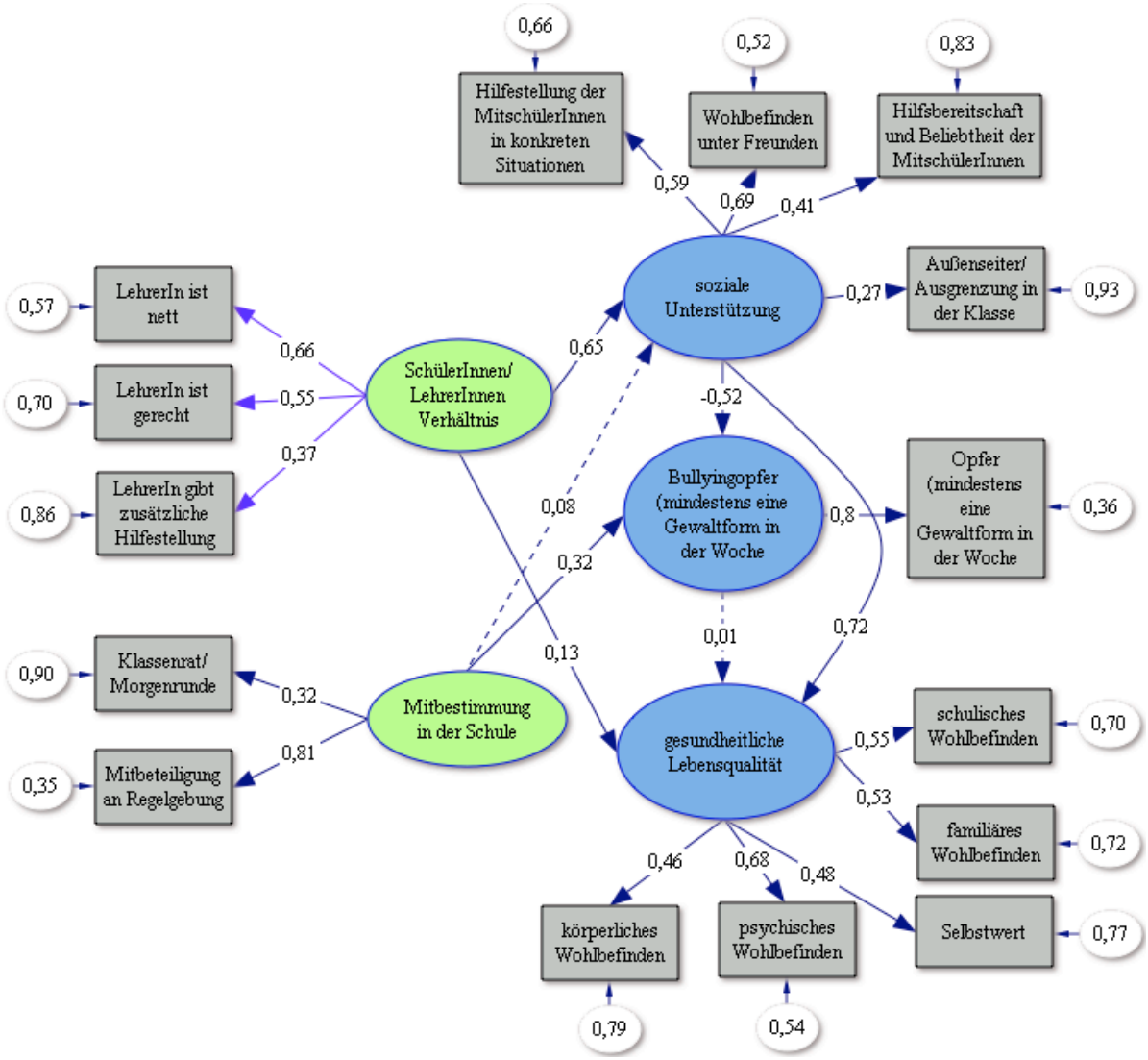
Die Mitbestimmung in der Schule bestimmt nur gering (standardisierte Ladung 0,09) die Bullying-Erfahrung.

Die gesundheitliche Lebensqualität hängt stark von der sozialen Unterstützung ab (standardisierte Ladung 0,83) und zu einem geringen, aber vorhandenen Teil von den Gewalterfahrungen als Opfer (standardisierte Ladung 0,18). Zusätzlich wird die gesundheitliche Lebensqualität in Beziehung gesetzt zum SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis (standardisierte Ladung 0,13). Die bestehenden latenten Konstrukte erklären somit 73 % der Variantionsbreite der empfundenen Lebensqualität.

Das vorgegebene Modell kann die aufgestellte Hypothese nicht widerlegen. Eine Kausalbeziehung vom Schulklima zur sozialen Unterstützung und weiterführend zur Gewalterfahrung als Opfer (allgemeine Angaben) mit Auswirkungen auf die gesundheitliche Lebensqualität ist nach den Berechnungen des vorgegebenen Modells 1 durchaus möglich.

In Modell 2 bleiben alle Konstrukte und Indikatorenzuweisungen bestehen. Es ändert sich alleinig das latente Konstrukt „Bullying-Erfahrung“. Hier sind nun alle Kinder Opfer von Bullying, wenn sie mindestens eine Gewaltform in der Woch***e*** erleben. Die Parameterschätzungen der Modellanpassung fallen ähnlich aus wie in Modell 1. Der GFI-Wert beträgt 0,94, der AGFI-Wert liegt bei 0,91 und der standardisierte RMR-Wert lautet 0,054. Die Signifikanz ist geringer als 0,1. Der CFI-Wert beträgt 0,9. Der RMSEA-Wert liegt bei 0,073. Der p-Wert als Modellanpassungskriterium scheidet wie oben aufgrund der Stichprobengröße aus. Alle Werte der Modellbeurteilung deuten darauf hin, dass die Daten das Modell 2 zutreffend abbilden.

Abbildung 40: Pfadanalyse Modell 2



Die standardisierten Ladungen der Indikatoren bezogen auf die exogen latenten Merkmale erreichen Werte zwischen 0,32 und 0,81. Die endogenen theoretischen Konstrukte bestätigen standardisierte Ladungen innerhalb der Wertegrenzen von 0,27 bis 0,8. Außer den Pfaden zwischen den Konstrukten „Mitbestimmung in der Schule“ und „soziale Unterstützung“ sowie zwischen „Bullying-Opfer“ und „gesundheitliche Lebensqualität“ sind alle weiteren Beziehungen statistisch signifikant.

Die Beziehung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis zur sozialen Unterstützung bleibt, wie in Modell 1, mit einer standardisierten Ladung von 0,65 bestehen. Kein Einfluss auf die soziale Unterstützung hat in diesem Modell die Mitbestimmung in der Schule. Gewalterfahrungen mindestens einmal in der Woche sind von dem Umfang der sozialen Unterstützung abhängig. Dieser kausale Bezug wird durch eine standardisierte Ladung von -0,52 bestätigt. Zusätzlich wirkt sich der Umfang der Mitbestimmung auf die Bullying-Erfahrungen aus (standardisierte Ladung: 0,32). Damit erklären die beiden Konstrukte 37,28 % der Variation der Möglichkeit, Opfer von Bullying zu sein. Gewalterfahrungen als Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche) stehen

demnach auch in diesem Modell in Abhängigkeit zur sozialen Unterstützung und zusätzlich in einer abhängigen Beziehung zur Mitbestimmungsmöglichkeit der Kinder in der Schule.

Die gesundheitliche Lebensqualität wird von der sozialen Unterstützung (standardisierte Ladung: 0,73) und im geringen Umfang von dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis (standardisierte Ladung: 0,13) beeinflusst. Sie steht nicht mehr in Beziehung zu den Gewalterfahrungen.

Die Arbeitshypothese sollte für das Modell 2 abgelehnt werden. Der theoretisch angenommene Pfad von dem Schulklima über die soziale Unterstützung und Bullying-Erfahrung zur gesundheitlichen Lebensqualität wird unterbrochen, da es keinen nachweisbaren Bezug vom Bullying auf die gesundheitliche Lebensqualität gibt.

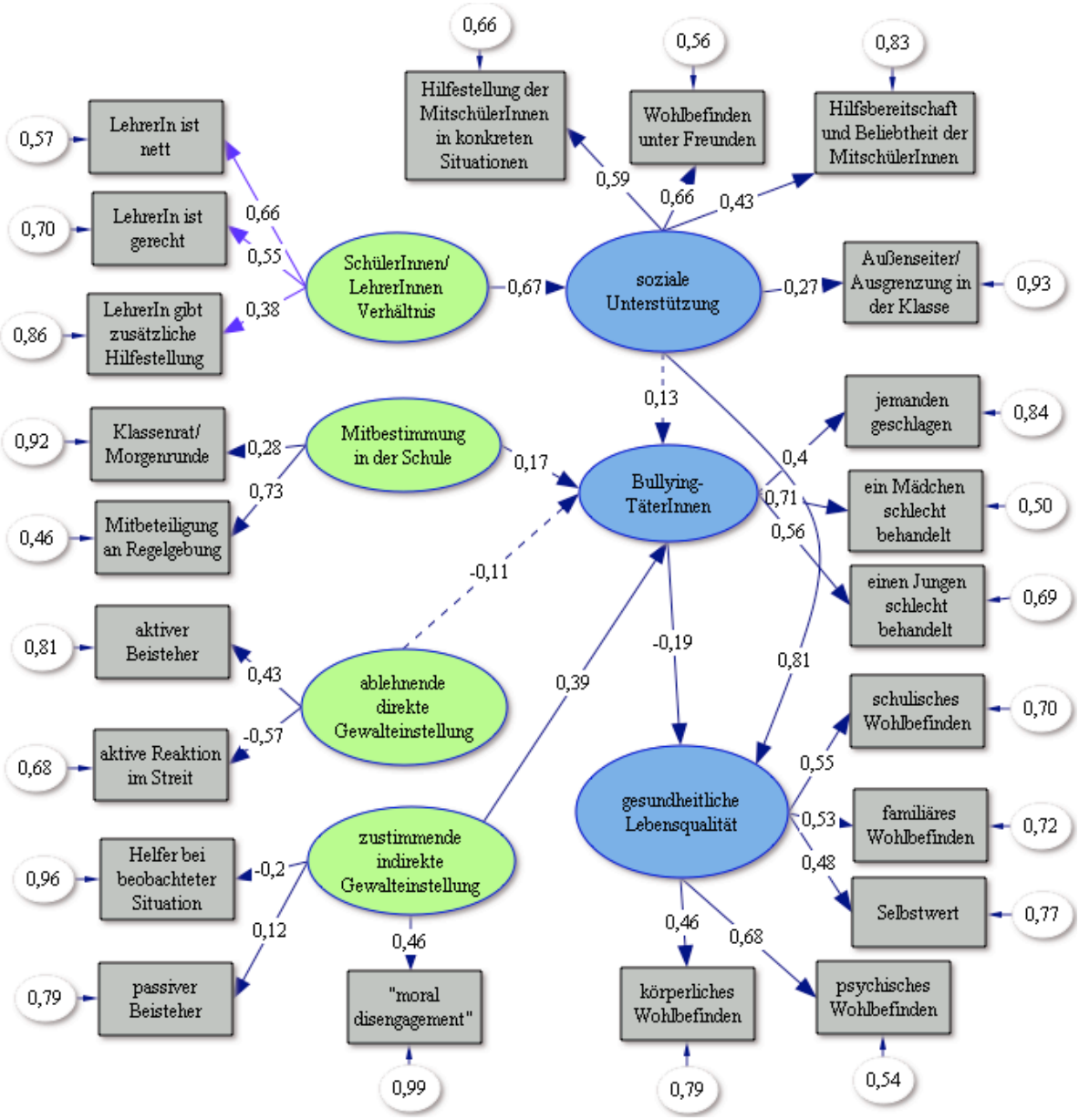
4.7.2 Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells mit dem Kriterium „Bullying-Ausübung“

Das Strukturgleichungsmodell 3 beschäftigt sich mit Bullying-TäterInnen. Die Hypothese „Das Schulklima und die Gewalteinstellung wirken sich auf das TäterInnenverhalten aus und damit auf die gesundheitliche Lebensqualität“ wird mit vier exogenen latenten Konstrukten und drei latenten endogenen Konstrukten überprüft. Die exogenen Konstrukte setzen sich zusammen aus dem Schulklima (SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis mit drei Indikatoren, Mitbestimmung in der Schule mit zwei Indikatoren) und der Gewalteinstellung (ablehnende direkte Gewalteinstellung mit zwei Indikatoren, indirekte zustimmende Gewalteinstellung mit drei Indikatoren). Die Zusammensetzung des latenten endogenen Konstruktes „soziale Unterstützung“ und „gesundheitliche Lebensqualität“ ist bereits bekannt. Das Bullying-TäterInnen Verhalten setzt sich aus drei Indikatoren zusammen.

Im Modell 3 liegt, wie in Modell 1 und Modell 2, ein erheblicher Stichprobenumfang vor, sodass zur Einschätzung der Modellanpassung der p-Wert nicht berücksichtigt wird ($p < 0,001$ Chi-Quadrat: 9669,26 df: 196).

Die fünf weiteren Modellanpassungswerte liegen im akzeptablen Bereich. Der GFI-Wert beträgt 0,929, der AGFI-Wert 0,908 und der standardisierte RMR-Wert liegt bei 0,056. Der CFI-Wert als Maß der Kovarianz beträgt 0,88 und der RMSEA-Wert als ausschlaggebendes Modellanpassungsmaß unabhängig von der Stichprobengröße 0,058 und spiegelt auch eine gute Modellqualität wieder.

Abbildung 41: Pfadanalyse Modell 3



Die exogenen latenten Konstrukte der Gewalteinstellung erreichen mit den standardisierten Ladungen von -0,57 bis 0,43 die einzelnen Indikatoren. Die Beziehung des Schulklimas zu den Indikatoren ist vergleichbar mit den Berechnungen aus Modell 1 und Modell 2. Bei den latent endogenen Variablen liegen nur marginale Abweichungen zwischen den Indikatoren und den Konstrukten „Soziale Unterstützung“ und „gesundheitliche Lebensqualität“ zu Modell 1 und Modell 2 vor. Das Bullying-TäterInnen-Konstrukt baut zu den Indikatoren standardisierte Ladungen von 0,4 bis 0,71 auf.

Die starke Beziehung zwischen dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und der soziale Unterstützung bleibt mit einem Pfadkoeffizienten von 0,67 wie in Modell 1 und 2 bestehen, und der weitergehende Pfad zu gesundheitlichen Lebensqualität wird wieder mit einer Ladung von 0,81 bestätigt.

Das Bullying-TäterInnen Verhalten wird durch eine zunehmende indirekte Gewalteinstellung (Pfadkoeffizient 0,39) und durch eine zunehmende Mitbestimmung im Schulalltag (Pfadkoeffizient 0,18) beeinflusst. Nicht signifikant, aber vorhanden ist eine Beziehung von -0,11 zwischen der abnehmenden Ablehnung von direkter Gewalt und dem Anstieg von TäterInnenverhalten. Alle drei unabhängigen Konstrukte erklären 19,66 % der Varianz des Gewaltkonstruktes. Die soziale Unterstützung als latent endogenes Konstrukt wirkt mit einem nicht signifikanten Pfadkoeffizienten von 0,13 auf das Gewaltverhalten ein.

Die Zunahme von TäterInnenverhalten bewirkt eine kleine abnehmende Veränderung auf die gesundheitliche Lebensqualität mit einer standardisierten Ladung von -1,9. Innerhalb dieses Modells wird der Pfad vom SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis über die soziale Unterstützung zur gesundheitlichen Lebensqualität erneut bestätigt.

In Modell 3 wird erstmals nachweisbar, dass die indirekte befürwortende Gewalteinstellung ein TäterInnenverhalten fördert, während die direkte Gewalteinstellung in Form von aktiver Reaktion während eines Streites sich nicht bedeutend auf dieses Verhalten auswirkt.

Die Hypothese für das Strukturgleichungsmodell 3 kann weitgehend bestätigt werden, wenn auch die Stärken der Pfadkoeffizienten nicht auf allen Pfaden über einer Ladung von 0,3 liegen.

Der Aufbau eines akzeptablen vierten Strukturgleichungsmodells mit dem latent endogenen Konstrukt der „Bullying-Opfer/TäterInnen“ wurde nicht erreicht. Es hat sich in verschiedenen Modellen kein tragbares Modell ergeben. Die Überprüfung der Hypothese „Das Schulklima wirkt sich auf die soziale Unterstützung aus. Die soziale Unterstützung wirkt sich auf die Einnahme der Opfer/TäterInnen Rolle aus. Ebenso korreliert die Gewalteinstellung mit der Opfer/TäterInnen Rolle. Dieses beeinflusst die gesundheitliche Lebensqualität“ konnte in diesem Zusammenhang nicht mit einem Strukturgleichungsmodell getestet werden.

Fazit

In den Modellen der Pfadanalyse bestätigen sich die Ergebnisse der bi- und multivariaten Analyse der einzelnen abhängigen Kriterien.

Grundsätzlich bleibt über alle Modelle hinweg der Pfad vom SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis als Ausdruck des Schulklimas zur sozialen Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen bestehen. Liegt ein gutes Schulklima vor, erleben die Kinder untereinander eine positive Atmosphäre. Die gesundheitliche Lebensqualität hängt stark mit der sozialen Unterstützung zusammen und reagiert enorm auf Veränderungen. Schule als Lebensort der Kinder beeinflusst somit das Wohlbefinden jedes/jeder Einzelnen.

Zusätzlich verhindert eine positive soziale Unterstützung, dass Kinder Opfer von Bullying-Situationen werden. Die Verbindung von Bullying zur gesundheitlichen Lebensqualität hängt

jedoch davon ab, ob Kinder allgemein angeben, dass sie schlecht behandelt werden und darunter verstehen, geschlagen, geschubst und beleidigt zu werden, oder ob sich der Opferstatus aus abgefragten negativen Formen des Bullying indirekt ergibt. Erkennen Kinder allein, dass sie schlecht behandelt werden, hat dies durchaus Auswirkungen auf die gesundheitliche Lebensqualität, wenn auch nicht in so starkem Maße. Diese Einschränkung könnte durch die direkte starke Verbindung zwischen der sozialen Unterstützung und der gesundheitlichen Lebensqualität entstanden sein.

Wird Kindern anhand der Indexbildung aus fünf abgefragten Formen der Bullying-Status zugewiesen, löst sich die Verbindung von Bullying zur Lebensqualität auf. Jedoch nimmt der Einfluss der Schulverhältnisse zu. Über den Pfad der sozialen Unterstützung wirkt sich das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis auf Gewalterfahrungen aus, während die Mitbestimmung im Schulalltag direkt auf Opfererfahrungen Einfluss nimmt. Durch die Erstellung von Klassenregeln ist es den Kindern unter anderem möglich, bestimmte erlebte Situationen zu benennen und nicht als „normal“ zu verdrängen. Situationen, die subtil ablaufen, können genauer eingegrenzt und benannt werden, aber nicht als einschränkend für die gesundheitliche Lebensqualität erlebt werden.

Das TäterInnenverhalten wird durch eine indirekt befürwortende Gewalteinstellung gefördert. Auch die Mitgestaltung von Klassenregeln und der Klassenrat üben einen Einfluss darauf aus, ob ein Kind als TäterIn identifiziert wird. Die soziale Unterstützung dagegen ist ein untergeordneter Aspekt mit weniger Einfluss auf TäterInnenverhalten. Die Lebensqualität wird nur gering negativ von möglichem TäterInnenverhalten beeinflusst, steht aber auch in diesem Modell in einem starken Zusammenhang mit der sozialen Unterstützung.

Dadurch wird sichtbar, dass das TäterInnen-Verhalten nicht von anderen Personen direkt abhängt (z. B. durch die soziale Unterstützung), sondern über die vorhandene Einstellung zur und der Definition von Gewalt bestimmt wird.

Das Opfer/TäterInnenverhalten war bisher schwierig zu analysieren. Dies wird auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Konkrete Ursachen oder Hinweise, die diesen Zustand erklären, sind nicht nachweisbar.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung „WOGE“ geben vielfältige Hinweise auf die derzeitige Situation an Hamburger Grundschulen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das vorhandene Schulklima und die soziale Unterstützung als persönliche Ressource der/des Einzelnen entscheidende Prädiktoren für das Erleben von Gewalt darstellen und sich direkt wie indirekt auf die gesundheitliche Lebensqualität auswirken.

Nachfolgend werden eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und die methodischen Bedingungen vorgestellt. Einzelergebnisse werden mit derzeitig bekannten nationalen wie internationalen Studienergebnissen in Verbindung gesetzt. Aus den sich hieraus entwickelnden Erkenntnissen können Handlungsempfehlungen zur Vorbeugung von Bullying und gesundheitlichen Lebensqualitätseinschränkungen benannt werden.

5.1 Zusammenfassung

Die vorliegenden Hamburger Ergebnisse bestätigen überwiegend die Erkenntnisse aus internationalen und deutschen Studien. Bis zu einem Drittel der Kinder sind von Bullying betroffen oder üben Bullying aus. Die überprüften Einzelfaktoren „Schulklima“ und „soziale Unterstützung“ sind als wahrscheinliche Risikofaktoren vorhanden. Die Bedeutung der Prädiktoren fällt in den differenzierten Bullying-Gruppen allerdings unterschiedlich aus. Eine bestehende soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen ist der entscheidende Faktor, der verhindert, dass Kinder, insbesondere Mädchen Opfer (allgemeine Angaben) einer Bullying-Situation werden. Das Schulklima, hier das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis, spielt indirekt durch die Beliebtheit der Lehrenden eine Rolle. Es korreliert mit der sozialen Unterstützung und erhält so den Eingang in den Bullying-Prozess. Untergeordnet wirkt sich die Erwerbstätigkeit der Eltern, hier die Nichterwerbstätigkeit mindestens eines Elternteils, auf eine gesteigerte Wahrscheinlichkeit, Opfer zu sein, aus. Erleben Kinder mindestens eine Gewaltform in der Woche, erhält die Erwerbstätigkeit der Eltern keine weitere Bedeutung mehr. Die soziale Unterstützung bleibt hier ebenfalls der Hauptrisikofaktor neben dem Schulklima und der Gewalteinstellung. Kinder, die Hilfestellung anbieten bzw. leisten oder innerhalb eines Streites aktiv reagieren, haben ebenfalls erhöhte Risiken, Opfer von Bullying zu sein.

Bei wöchentlichen TäterInnen ist für die Ausübung von Gewalt das „moral disengagement“ der größte Auslöser. Schulklima und die soziale Unterstützung sind nur untergeordnet in der Gesamtgruppe beeinflussend. Für Jungen spielen die beiden letztgenannten Indikatoren keine Rolle. Für sie steigt das Risiko insbesondere, wenn sie aus einem nicht deutsch-/zweisprachigen Elternhaus kommen oder moralische Distanzierungen verinnerlicht haben oder auch die Ansicht vertreten, den Streit um jeden Preis austragen zu wollen. Bei Mädchen liegen keine relevanten Erkenntnisse vor.

Deutlicher werden diese Ergebnisse, wenn die Gruppe der monatlichen TäterInnen untersucht wird. „Moral disengagement“ bleibt der entscheidende Risikofaktor neben einer geringen Risikoerhöhung durch Ausgrenzung und nicht geleistete Hilfestellung durch MitschülerInnen. Hat das Kind keine positive Beziehung zum Lehrpersonal, steigert dies ebenfalls das wahrscheinliche TäterInnenrisiko. Jungen sind unbeeindruckt von der sozialen Unterstützung, aber das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis erhält eine Brisanz, ebenso auch eine zustimmende Gewalteinstellung. Ein nicht deutsch-/zweisprachiges Elternhaus verschärft die Situation. Bei Mädchen werden allein durch die schulische Ausgrenzung und durch moralisch distanzierte Einstellungen mögliche Gründe erklärt, warum sie jemanden drangsalieren.

Ein Viertel der Kinder fühlt sich gesundheitlich nicht wohl. Dabei ergab sich gleichbedeutend für Jungen und Mädchen, dass die Einschätzung der subjektiven allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität im Wesentlichen von der sozialen Unterstützung durch Familie, FreundInnen und MitschülerInnen und der Beliebtheit und Akzeptanz der Lehrenden abhängig ist.

Bei Zusammenführung der Ergebnisse des Bullying und der gesundheitlichen Lebensqualität im Rahmen einer Pfadanalyse kamen als Risikofaktoren das Schulklima und die soziale Unterstützung für beide Outcome-Variablen zum Tragen. Es zeigt sich auch hier eindeutig, dass die soziale Unterstützung und damit verbunden der Zusammenhalt in der Klasse stark von dem vorhandenen SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis abhängig ist. Weiterführend richtet sich die Möglichkeit, Opfer von Bullying zu sein oder eine negative Lebensqualität zu empfinden nach dem Grad der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen. Zwischen den Opfern nach allgemeinen Angaben von Bullying und der negativen Lebensqualität gibt es eine kleine signifikante Beziehung, während sich die Verbindung zwischen Lebensqualität und Bullying-Erfahrung, gemessen in den einzelnen Gewaltformen, auflöst. In diesem Fall wird jedoch die Bedeutung des Schulklimas ergänzt durch die Mitbestimmung in der Schule. Werden Kinder an der Erstellung des klassengültigen Regelsystems beteiligt, erkennen sie verstärkt Opfer von Bullying in der Gruppe.

Stehen TäterInnen von Bullying im Mittelpunkt der Annahmen bestimmt die positive soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen nur geringfügig die Ausübung von Bullying. Die Gewalteinstellung ist hier der direkte auslösende Hauptindikator und hier insbesondere die indirekte Gewalteinstellung, das „moral disengagement“. Durch eine Förderung der Mitbestimmung in der Klasse wird zusätzlich eine erhöhte Erkenntnis unter den Kindern erreicht, wer Bullying ausübt. Die gesundheitliche Lebensqualität der Kinder, die Bullying ausüben, wird zu einem kleinen Teil durch ihr Handeln getrübt.

Damit liegen die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Studie vor. In der Gruppe der Opfer ist die soziale Unterstützung durch Gleichaltrige der wesentliche Punkt, der schützend oder gefährdend auf Bullying wie auch auf die gesundheitliche Lebensqualität wirkt. Dadurch sind die

Erwachsenen jedoch nicht aus dem Beziehungsgeflecht entlassen. Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis hat massiven Einfluss darauf, wie das Verhältnis der Kinder sich untereinander aufbaut, unabhängig davon, welche familiären finanziellen Verhältnisse oder welche Familienzusammensetzungen im Elternhaus vorliegen. Nicht beurteilt werden kann, welche Rollen die innerfamiliären Beziehungsstrukturen in diesem Kontext spielen. Die zweite wesentliche Erkenntnis in dieser Studie ist der Einfluss der indirekten Gewalteinstellung in Form des „moral disengagment“ auf das TäterInnenverhalten. Zeitgleich wird bestätigt, dass die betroffenen Kinder nicht unter einer mangelnden sozialen Unterstützung leiden oder aus ihrem Handeln negative gesundheitliche Lebensqualitäten ableiten.

Die Opfer/TäterInnen bleiben auch in der vorliegenden Untersuchung schwer greifbar. Hier liegt ein erheblicher Forschungsbedarf mit neuen möglichen Auslösern vor.

5.2 Methodische Einschränkungen

Geplant war ein Vergleich zwischen überregionalen Hamburger Kinderangaben und Angaben von Kindern, welche Klassen besuchen, die das Gewaltpräventionsprogramm „FAUSTLOS“ durchgeführten.

Unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage (Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001) wurde eine benötigte Anzahl von Klassen pro sozialer Stadtteillage und Bezirk ermittelt. Durch die ausschließlich freiwillige Teilnahme der Schule ist es möglich, dass sich die Auswahl der Schulen auf diejenigen einschränkt, die bereit sind, sich Problemen zu stellen und Veränderungen zuzulassen. Zusätzlich ist der eigentliche Anteil von Klassen aus hohen sozialen Stadtteillagen pro Bezirk nicht gegeben, für den Gesamtbereich Hamburg ist die Anzahl aber durchaus ausreichend. Damit ist eine repräsentative Auswertung auf Bezirksebene ausgeschlossen, die Ergebnisse können aber überregional dargestellt und verwendet werden, mit der Einschränkung einer eventuellen Unterrepräsentativität von Schulen mit wenig ausgeprägter Reflexion.

Die Teilnahme der Schulen, die das Gewaltpräventionsprogramm „FAUSTLOS“ durchführten, beschränkte sich auf 34 % der in Frage kommenden Klassen. Die überwiegende Anzahl der Klassen hatte das Programm nur teilweise oder gar nicht mehr durchgeführt. Da in den verbliebenen Klassen nur Kinder der dritten Klassenstufe befragt wurden und die Schulen ausschließlich in niedrigen sozialen Stadtteillagen anzutreffen waren, kann eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus beiden Stichproben nicht gewährleistet werden.

Die ausschließliche Teilnahme von Kindern, deren Eltern zugestimmt hatten, könnte ebenfalls zu Verzerrungen der Ergebnisse führen. Eltern von Kindern, die bekanntermaßen Schwierigkeiten haben, könnten die Teilnahme verweigert haben, aus Angst, dass diese öffentlich werden oder sie eventuellen Repressalien unterliegen, trotz einer zugesicherten Anonymität. Eine eventuelle Unterrepräsentativität von Kindern mit Problemlagen ist somit denkbar. Auch das Engagement der

LehrerInnen für einen Rücklauf der Einwilligungen könnte die Teilnahme der Kinder beeinflusst haben. Ein Migrationshintergrund als möglicher Einschränkungsgrund der Teilnahme und damit eine Verzerrung der Stichprobe kann weitgehend für die Kinderbefragung ausgeschlossen werden, da die Informationen zur Studie und die Einwilligungen in verschiedenen Sprachen vorhanden waren.

Insgesamt nahmen 66 % (n: 1.154) der Kinder an der Kinderbefragung teil. Dies entspricht dem bekannten Antwortverhalten aus anderen Studien im Bereich Kindergesundheit, z.B. dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey KIGGS (Lange, Kamtsirius et al. 2007). Die Beteiligung ist über alle Klassen und Stadtteilregionen unterschiedlich. Tendenzen, dass eine bestimmte soziale Stadtteillage mehr Beteiligung aufweist als andere, sind nicht zu finden (siehe Kapitel 4.2) Es kann davon ausgegangen werden, dass die überregionale Teilnahme durchmischt ist. Die Beteiligung der Kinder der angestrebten Vergleichsgruppe „FAUSTLOS“ beträgt 63 % und ist somit annähernd so groß.

Fragebogeninstrument

Der verwendete Fragebogen setzt sich aus verschiedenen bereits validierten Fragekomplexen zusammen. Die Überprüfung mittels einer Reliabilitätsanalyse bestätigt bekannte Cronbach-Alpha-Werte u. a. des KINDL^{R}-Fragebogens (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000). Alle weiteren Fragebogenkonstrukte erreichen Cronbach-Alpha-Werte von mindestens 0,6. Der Bereich Schulklima ist am schwächsten mit dem Cronbach-Alpha-Wert von 0,45 vertreten.

Die soziale Lage wird mithilfe von fünf Indikatoren erfragt. Damit kann nur die Basis der Lebensumstände abgebildet werden. Durch die Bereiche Migration, familärer Wohlstand, Arbeitstätigkeit der Eltern und Familienkonstellation wird ein Eindruck davon vermittelt, in welchen materiellen und sozialen Verhältnissen ein Kind leben könnte und welche familiären Bedingungen existieren. Damit verbunden sind bereits bekannte Ergebnisse aus vorhergehenden Studien zur sozialen Ungleichheit und Gesundheit (Mielck 2000; Lampert und Richter 2006). Auf eine Indexbildung aus allen fünf Items wurde verzichtet. Neueste Veröffentlichungen zur sozialen Lage befürworten dieses Vorgehen, da u.a. die Erwerbstätigkeit nicht mehr automatisch an den erreichten Bildungsgrad oder den Berufsstatus gekoppelt ist (Hradil 2006; Richter und Hurrelmann 2006).

Die Fragen zu Bullying-Erfahrungen in der Schule sind übersetzt und angepasst an Fragestellungen in europäischen Studien (Fekkes, Pijpers et al. 2005). Damit können vorhandene Ergebnisse miteinander in Bezug gesetzt werden. Das Wort Bullying wurde übersetzt mit „schlecht behandelt“, da sich in der Vortestung des Fragebogens herauskristallisiert hatte, dass der

ansonsten verwendete deutsche Begriff „schikanieren“[85] in dieser Altersgruppe nicht durchgehend bekannt war. In der allgemeinen Frage nach Bullying wurde der Begriff „schlecht behandelt“ mit „geschlagen, geschubst, beleidigt und beschimpft“ untertitelt. Diese Reihenfolge der Aufzählung implizierte körperlich ausgerichtete Gewalterfahrungen. Die danach abgefragten Einzelformen des Bullying entsprechen dem Standard der *Whitney* und *Smith* Skala. Alle Möglichkeiten der Bullying-Ausprägungen, psychische und physische, stehen bei der Zusammenfassung dieser Erfahrungen zu dem Merkmal „Opfer, von mindestens einer Gewaltform in der Woche“ gleichwertig nebeneinander. Die genutzte Definition von *Olweus bzw. Whitney und Smith* ermöglicht und verdeutlicht diesen Ansatz.

Die Fragen nach ausgeübter Gewalt sind allgemeiner als die Fragen der erfahrenen Gewalt gehalten. Explizit erfragt wird die Ausübung von körperlicher Gewalt, alle weiteren psychischen Formen werden nicht einzeln abgebildet. Das vorliegende Ergebnis könnte aus diesem Grund eine Unterrepräsentativität von psychischer Gewalt darstellen.

Die soziale Unterstützung wird aus der Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen gebildet. Diese persönliche Ressource (Bettge und Ravens-Sieberer 2003; Richter 2005; Wustmann 2005) der/des Einzelnen wird ausreichend repräsentiert. Die familiäre Unterstützung durch die Eltern wird nur anhand eines Items deutlich und ist demnach nur ein kleiner Ausschnitt des Möglichen. Für eine Gesamtanalyse kann die familiäre Unterstützung aus diesem Grund nicht als eigenständiger Bereich herangezogen werden.

Das Schulklima, gebildet in Anlehnung an das Konzept von *Vuille* (Vuille und Schenkel 2002) erreicht nur niedrige Cronbach-Alpha-Werte. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass das schulische Wohlbefinden in die gesundheitliche Lebensqualität einfließt und Gewalterfahrungen einzeln betrachtet werden. Das hier erfragte SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis basiert auf einer persönlichen Beziehung und ist abgekoppelt von schulischen Leistungen. Da es nur wenige Ergebnisse zum Thema „Schulklima“ im Bereich Grundschule gibt, ist es derzeit nicht möglich, konkrete Vergleiche zu anderen Fragenkomplexen herzustellen. Dies gilt ebenfalls für den Bereich der Mitbestimmung. In pädagogischen Grundschulkonzepten werden die Durchführung eines Klassenrates/einer Morgenrunde und die Einbindung der Kinder in die Erstellung von Klassenregeln aufgenommen[86]. Derzeit gibt es nach Wissen der Autorin keine standardisierten Fragenkomplexe, die diese Art der Mitbestimmung in Grundschulen erfassen.

Die Fragen der Lebensqualität sind in vorhergehenden Befragungen gut validiert und wortwörtlich übernommen worden (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000). Die Reduzierung von sechs auf fünf

[85] Fragebögen der HBSC-Studie liegen vor.
[86] Schulkonzepte der einzelnen Schulen liegen vor.

Dimensionen beeinträchtigt nicht den Cronbach-Alpha-Wert und die Interpretationsmöglichkeiten. Ergebnisse zu diesem Themenfeld können ohne Einschränkungen angenommen werden.

Dauer, Umfang und Verständlichkeit

Die zeitliche Begrenzung der Befragung auf 45 Minuten und das damit verbunden eingeschränkte Abfragen von Items ergab sich in Vorgesprächen mit den LehrerInnen, die die mögliche Konzentrationsfähigkeit der Kinder einschätzten. Durch die begrenzte Anzahl der Items konnten dementsprechend nicht alle Bereiche und deren mögliche Kriterien ausführlich erfasst werden. Es bedurfte einer Beschränkung auf das Wesentliche. Dadurch wurden möglicherweise einzelne wichtige Aspekte der theoretischen Konstrukte nicht erfasst und können nicht in die Analyse mit einfließen. Die unterschiedliche Handhabung der Bearbeitung der Fragebögen durch Vorlesen der Fragen bei Bedarf, verhinderte die Verzerrung der Angaben durch Leseschwierigkeiten. Die Lesekompetenz der Dritt- und ViertklässlerInnen ist über alle Grundschulen hinweg sehr heterogen. Es kann davon ausgegangen werden, dass alle beteiligten Kinder die Fragen verstanden haben.

Statistische Einschränkungen

Statistische Verfahren und die Interpretation der Ergebnisse unterliegen festgelegten mathematischen Voraussetzungen. Diese sind nicht immer in gesundheitswissenschaftlichen Studien gegeben. Da in der vorliegenden Arbeit nicht immer eine Normalverteilung innerhalb der Antwortkategorien vorliegt, wurden nonparametrische beschreibende Verfahren bevorzugt. In den multivariaten Analysen sind die statistischen Gegebenheiten und Voraussetzungen für eine ausreichende Modellgüte zeitweise ebenfalls aufgrund niedriger oder ungleich verteilter Fallzahlen nicht vorhanden. Insbesondere bei knapp signifikanten Ergebnissen muß berücksichtigt werden, dass diese den nicht gegebenen Voraussetzungen geschuldet sind. Die dargestellten Ergebnisse können teilweise dementsprechend als Hinweise, nicht als absolut gegeben, betrachtet werden und bedürfen einer weiteren Kontrolluntersuchung.

5.3 Bullying an Hamburger Grundschulen – liegt dies vor? Und wenn ja: Was sind die möglichen Auslöser?

Insgesamt waren 27,9 % der Hamburger Grundschulkinder im Jahr 2005 aktiv in Bullying-Situationen verwickelt. Innerhalb dieses prozentualem Spektrums gaben 15,9 % der Kinder an, mindestens einmal in der Woche schlecht behandelt zu werden, im Sinne von geschlagen, geschubst, beleidigt, beschimpft, und 7,9 % der Kinder hatten mindestens einmal in der Woche selbst jemanden schlecht behandelt. Dabei handelte es sich um Kinder, die Bullying ausschließlich als Opfer oder als TäterIn erlebten. Ca. 5 % der Kinder fanden sich in beiden Rollen wieder (9,2 %, wenn die Gewaltform berücksichtigt wird). Da die Angaben der TäterInnen eventuell unterrepräsentiert sind, wurde zusätzlich ermittelt, dass 33 % der Kinder mindestens einmal im

Monat jemanden schlecht behandelten ohne selbst diese Erfahrung zu machen. Etwa 60 % (24 % der Gesamtgruppe) dieser Gruppe hatten einmal im Monat jemand anderen geschlagen.

Europäische Vergleichstudien legen nahe, dass sich dieser Umfang in anderen Ländern durchaus wieder finden lässt. *Olweus* (Olweus 2004) erfasste in Norwegen etwa 14 % Kinder dieser Alterstufe mit Opfer-Erfahrungen und 7,2 % der Kinder mit TäterInnen-Hintergrund. Auch in den Niederlanden kamen *Fekkes et al.* 2005 zu der Erkenntnis, dass 16,2 % der Kinder im Jahr 1999 auf allgemeine Nachfrage diese Antwort positiv als Opfer und 5 % als TäterInnen beantworteten (Fekkes, Pijpers et al. 2005). Weitere europäische Studienergebnisse, die eine ähnliche Altersgruppe untersuchten, berichten von Opfern an Grundschulen in einem prozentualen Rahmen von 5,3 % in Korea (Yang, Kim et al. 2006) bis 49,8 % in Irland (Dake, Price et al. 2003). Der TäterInnen-Anteil lag insgesamt zwischen 2 % in China (Eslea 2004) und 34,7 % in Malta (Borg 1999) (siehe Tabelle 4: Prävalenzen von erlebtem Bullying in Grundschulen).

Als deutsche Vergleichsdaten können die Ergebnisse von *Wolke* (Wolke, Woods et al. 2001) hinzugezogen werden. Die Untersuchung von achtjährigen Kindern durch Interviews ergab, dass sich 8 % der Kinder als Opfer von Bullying-Situationen sahen. *Schäfer* und *Albrecht* (Schäfer und Albrecht 2004) untersuchten Dritt- und ViertklässlerInnen, von denen ebenfalls 16 % oft schikaniert wurden. Der Kinder- und Jugendsurvey KIGGS (Schlack und Hölling 2007) kam zu einem gegenläufigen Ergebnis: 15 % der Befragten fielen als TäterInnen auf und 4,6 % der Befragten waren Opfer bzw. 5,7 % waren Opfer/TäterInnen. Die Frage nach den Gewalterfahrungen war hier sehr allgemein gehalten, und das Alter der direkt befragten Kinder und Jugendlichen lag zwischen elf und 18 Jahren. Damit ist dieses Ergebnis nicht vergleichbar mit der Hamburger Untersuchung. Weitere zuverlässige Daten aus Deutschland, die sich aus der direkten Befragung von GrundschülerInnen ergaben, können nicht zum Vergleich herangezogen werden.

Werden einzelne Bullying-Formen der Opfersituation erfragt, kristallisiert sich heraus, das 20 % (48 % der Betroffenengruppe) der befragten Gruppe mindestens einmal in der Woche mit Schimpfwörtern konfrontiert werden, 21 % (53 %) der Gesamtgruppe werden mindestens einmal in der Woche beim Spielen ausgeschlossen und 10,9 % (27 %) mindestens einmal in der Woche ausgelacht, 11,6 % (30 %) der Kinder haben den Eindruck, das mindestens einmal in der Woche schlimme Sachen über sie erzählt werden, und 10 % (25 %) der Kinder erleben mindestens einmal in der Woche, dass jemand sie schlägt oder absichtlich verletzt. Davon ausgehend, dass jemand Bullying erfährt, wenn mindestens eine der genannten Formen auftritt, sind insgesamt 446 Kinder (38 %) der gesamten Stichprobe von Bullying betroffen. 20 % der betroffenen Kinder erleben mindestens drei Gewaltformen in der Woche und 40 % der Kinder mindestens zwei Gewaltformen. Davon erleben 17,4 % der Kinder körperliche Gewalt gemeinsam mit einer weiteren Ausprägung von Bullying und 12,4 % der betroffenen Kinder mit zwei weiteren Formen.

Auch diese Ergebnisse sind mit europäischen Studienergebnissen vergleichbar. Die Ausprägung der einzelnen Formen des Bullying ergaben, dass 1993 in England (Whitney und Smith 1993) und 1999 in Malta 50 % der Opfer über den Gebrauch von Schimpfwörtern berichteten, 26 % bis 56,3 % Gerüchte ertrugen und 18 % ausgeschlossen wurden. 7 % bis 48,3 % erlebten reine physische Gewalt. Aus den Niederlanden ergab eine Studie, dass 8,9 % der Gesamtgruppe mindestens einmal wöchentlich mit Schimpfwörter bedrängt wurden, 5,6 % ließen Gerüchte über sich ergehen, 3,9 % der Kinder wurden ignoriert und 2,9 % ertrugen körperliche Gewalt (Fekkes, Pijpers et al. 2005). In der Untersuchung von *Wolke* gaben die betroffenen deutschen achtjährigen Kinder für jede benannte Gewaltform über 50 % Betroffenheit an. Der Bundesverband der Unfallkassen meldete für den Zeitraum von 1998–2003 vier Raufunfälle auf 1000 Kinder an deutschen Grundschulen. Die Rate erscheint zunächst nicht sehr hoch, setzt man sie jedoch in Beziehung zur Gesamtrate bezogen auf alle Altersgruppen (11 auf 1000 Raufunfälle) so zeigt sich, dass sie immerhin einem Drittel aller gemeldeten Raufunfälle mit Verletzungsfolgen entspricht (Bundesverband der Unfallkassen 2005).

Die Gleichwertigkeit der Bullying-Formen wird mit den gesundheitlichen Auswirkungen von psychischen und physischen Gewalterfahrungen begründet. Da die verwendete Definition von Bullying nach *Dan Olweus* beide Elemente enthält, kann davon ausgegangen werden, dass die benannten Gesundheitsrisiken wie psychische Erkrankungen, psychosomatische Erkrankungen, niedriges Selbstwertgefühl, Verhaltensschwierigkeiten und körperliche Symptome sowohl auf indirektes als auch auf direktes Bullying zurückzuführen sind. Wenige Untersuchungen beschäftigen sich differenziert mit den Auswirkungen von indirektem oder direktem Bullying. *Van der Wal* (van der Wal, de Witt et al. 2003) konnte für diese Altersgruppe feststellen, dass direktes wie indirektes Bullying zu einem erhöhten Risiko von Depressionen führt. *Fekkes* (Fekkes, Pijpers et al. 2006) und *Williams* (Williams, Chambers et al. 1996) geben beispielhaft an, welchen Umfang die einzelnen Formen des Bullying ausmachen, und überprüfen gleichzeitig, welche Gesundheitsrisiken auftreten. Sie bestätigen psychische Auswirkungen wie Depressionen (Fekkes, Pijpers et al. 2006) und körperliche Symptome wie Bettnässen und Bauchschmerzen (Williams, Chambers et al. 1996). Zu diskutieren wäre ebenfalls, inwieweit eine erfahrene psychische Grenzüberschreitung im Gegensatz zu einer körperlichen Gewalthandlung bei Kindern im Grundschulalter bereits zu weiteren gesundheitlichen und/oder sozialen Schwierigkeiten führen kann oder welche Form der Gewalt eine größere Gewichtung erhält, z. B. bei der Einführung von gegensteuernden Maßnahmen unter finanziell limitierten Verhältnissen[87]. Auch ist noch nicht wissenschaftlich geklärt, ob die Erfahrung von indirektem Bullying direktes Bullying nach sich zieht oder umgekehrt. Immerhin sind fast 20 % der betroffenen Hamburger Kinder mit beiden

[87] Beispiel: Ein Kind mit Übergewicht wird beständig „fette Kuh“ genannt. Was ist für dieses Kind schlimmer: die beständige psychische Beleidigung oder eine körperliche Auseinandersetzung?

Gewaltformen konfrontiert. Im Sinne des sozialökologischen Modells der WHO ist es durchaus möglich, dass individuell erlebte psychische und physische Erniedrigung zu Schwierigkeiten im und mit dem sozialen Umfeld führen kann (Krug 2002; Middlebrooks und Audage 2008). Auch der Ansatz der Lebenslaufperspektive (Lehmkuhl, Lehmkuhl et al. 2002; Lampert und Richter 2006) gibt Hinweise darauf, dass sowohl direktes wie indirektes Bullying gleichermaßen gesundheitliche Auswirkungen zeigen könnte. Dies wären Themen für weiterführende Studien.

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt es bei den Hamburger Opferzahlen nicht. Nur in der Gruppe der monatlichen TäterInnen sind mehr Jungen als Mädchen vertreten. Dies belegen ebenfalls unter anderem die Untersuchungen von *Whitney* und *Smith* (Whitney und Smith 1993), *Fekkes* (Fekkes, Pijpers et al. 2005), *Yang* (Yang, Kim et al. 2006) und *Wolke* (Wolke, Woods et al. 2001).

Die Hamburger Stichprobe weist ähnliche Werte auf wie bekannte deutsche und europäische Studien, insofern kann von der Zuverlässigkeit der Daten ausgegangen werden. Dabei sollte bedacht werden, dass in den einzelnen Studien unterschiedliche Bemessungsgrundlagen für die Bezeichnung Opfer oder TäterIn vorliegen. Trotz dieser Einschränkungen ist Bullying bereits an Hamburger Grundschulen präsent, und es gibt wesentlich mehr Opfer als Gewaltausübende. Ob das Ausmaß der Gewalt über die Jahre zugenommen hat oder stagniert, kann für den Grundschulbereich nicht beurteilt werden, da hier im Gegensatz zu Erkenntnissen aus der Sekundarstufe I und II Datengrundlagen fehlen. Deutlich wird anhand der vorliegenden Daten allerdings auch, dass sowohl im Bereich des indirekten Bullying wie des direkten Bullying ein Handlungsbedarf besteht.

Gewaltbeobachtung

Neben der direkten Einbindung in Bullying-Situationen kann das Ausmaß von Gewalt an Schulen auch durch Beobachtung von Außenstehenden beurteilt werden. An Hamburger Grundschulen registrieren 26,2 % der Kinder, dass andere Kinder mutwillig getreten werden. Prügeleien sahen 18,7 % der Kinder auf dem Schulhof, verstärkt in Schulen der niedrigen sozialen Stadtteillage. Geldforderungen als Erpressungsversuch erleben 3,8 % der Kinder. Vergleichszahlen aus Hessen und Sachsen aus dem Jahr 1995/96 (Melzer, Schubarth et al. 2004) deuten an, dass ca. 11 % der Kinder und Jugendlichen physische Gewalt auf dem Schulhof von allgemeinbildenden Schulen beobachteten. Die Anzahl der Geldforderungen als Erpressungsform betrug ca. 3,4 %. Damit würde an Hamburger Grundschulen doppelt so oft körperliche Gewalt auf dem Schulhof stattfinden wie zehn Jahre zuvor in Hessen und Sachsen. Der Anteil der Erpressungen ist trotz unterschiedlicher Alterstufen annähernd gleich. Dass Bullying hier in Form von körperlicher Gewalt insbesondere in den Pausen und auf dem Schulhof stattfindet, belegen u. a. Untersuchungsergebnisse aus Großbritannien (Whitney und Smith 1993) und den Niederlanden (Fekkes, Pijpers et al. 2005). Aus diesen Daten wird ersichtlich, dass in Hamburg die

Pausensituation zur Durchführung von körperlichen Auseinandersetzungen genutzt wird. Da mindestens ein Viertel der Kinder diese Situationen beobachtet und noch keine Daten darüber vorliegen, inwieweit bereits in der Grundschule indirektes Bullying in Pausensituationen möglich ist, würde hier eine überregionale Diskussion zur Gestaltung von Pausensituationen, Pausenaufsicht und pädagogischen Konzepten anschließen, die innerhalb der Schulen bereits geführt wird[88].

Beschimpfungen von LehrerInnen durch SchülerInnen sehen 11 % der Kinder in den Pausen. Dies ist wesentlich geringer als der beobachtete Anteil von älteren SchülerInnen aus Sachsen, Hessen und Schleswig Holstein. Hier lagen die Prozentwerte im Jahr 1995/96 zwischen 15,5–52 % (Melzer, Schubarth et al. 2004). Die Vermutung liegt nahe, dass LehrerInnen an Grundschulen noch keinem verstärkten Autoritätsverlust, wie aus weiterführenden Schulen berichtet, ausgesetzt sind. 11 % der Kinder in Hamburg beobachten im Gegenzug, dass LehrerInnen SchülerInnen ungerecht behandeln. Zu diesem Thema stehen noch keine wissenschaftlichen Nachweise und Vergleichsdaten zur Verfügung. Es liegt jedoch auch hier ein Untersuchungsfeld vor, das durchaus bearbeitet werden sollte, um Gewaltstrukturen in Schulen auszuleuchten.

Informieren der Eltern und LehrerInnen über Bullying-Situationen

Eltern und LehrerInnen gehen in Gesprächen davon aus, dass Grundschulkinder ihre Erlebnisse oder von Problemen berichten. Tatsächlich informieren nur 45,1 % der Hamburger Kinder die LehrerInnen immer über eine Bullying-Situation, Jungen sind dazu weniger bereit als Mädchen. Auffällig ist, dass Kinder auf Schulen mit guter sozialer Stadtteillage (61 %) dazu weniger bereit sind, als Kinder in Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage (46,3 %). Eltern in Hamburg erfahren von ihren Kindern zu 60 % über Bullying-Vorkommen in Schulen. Allerdings neigen Jungen auch hier weniger dazu als Mädchen. Kinder aus Schulen mit guter sozialen Stadtteillage informieren ihre Eltern eher als Kinder an Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage, auch wenn dieser Unterschied nicht so gravierend ist wie bei dem Informationsgrad der LehrerInnen. Diese Ergebnisse werden für den Grundschulbereich durch bereits bekannte europäische Studien bestätigt (Whitney und Smith 1993; Wolke, Woods et al. 2001; Fekkes, Pijpers et al. 2005).

Aus diesen Angaben wird deutlich, dass das Potenzial von Bullying an einer Schule nicht allein durch den Wissensstand des Lehrpersonals oder durch Elterninformationen beurteilt werden kann. Erst eine konkrete Befragung der Schulkinder bringt Aufklärung darüber, ob Handlungsbedarf vorliegt und in welcher Form. Auch sollte der Hinweis, dass nur die Hälfte der Kinder bereit sind, sich auf jeden Fall an den/die LehrerIn zu wenden, diese/n dazu ermutigen, über Auffälligkeiten im Verhalten, symptomatische Erkrankungen wie Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen oder plötzliche Konzentrationsschwächen die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass diese Kinder

[88] Informationen der Schulen

eventuell unter einer Bullying-Situation leiden (Williams, Chambers et al. 1996; Rigby 2002; Eslea 2004). Auf der anderen Seite könnte dieses Ergebnis darauf hinweisen, dass Kinder Angst vor Zurückweisung von Lehrenden haben oder sie sich davor fürchten, sich mit ihren Informationen lächerlich zu machen oder bloßzustellen und sich so einer Bagatellisierung ihrer Probleme ausgesetzt sehen. Daraus könnte ein negatives SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis entstehen.

Warum gerade Kinder in Schulen in guter sozialer Stadtteillage am wenigsten bereit sind, sich dem/der LehrerIn zu offenbaren, ist wissenschaftlich an dieser Stelle nicht zu erklären und kann höchstwahrscheinlich nur im allgemeinen gesellschaftsstrukturellen Zusammenhang analysiert werden.

Die Bedeutung der sozialen Lage des Kindes auf Bullying

Die vorliegende Untersuchung macht deutlich, dass die soziale Lage sich als ausschlaggebender Risikofaktor für Bullying nicht anbietet. Dieses Ergebnis bestätigen internationale Studien (Rigby 2002; Eslea 2004; Olweus 2004), die ebenfalls seit geraumer Zeit darauf hinweisen, dass Bullying kein Phänomen einer ausgewählten sozialen Schicht darstellt, sondern dass diese Form der Gewaltanwendung sich über alle Schichten hinweg verteilt und durch Indikatoren der sozialen Lage nicht zu erklären ist.

Auffällig ist in der Hamburger Untersuchung, dass die aggregierte Form der sozialen Lage, dargestellt durch den Indikator der sozialen Stadtteillage, durchaus einen Einfluss ausüben könnte (unter den statistisch bereits benannten Einschränkungen). In Hamburg haben Kinder in hohen sozialen Stadtteillagen ein höheres Risiko, Opfer von Bullying zu sein (allgemeine Angaben). Dagegen sind Kinder in niedrigen sozialen Stadtteillagen eher gefährdet, TäterInnen zu sein. Wie in Kapitel 3.5 beschrieben wurde der Indikator in einer Faktorenanalyse im Jahr 2000 aus Daten zum Einkommen, zur Wohnsituation, zur Bildung der Erwachsenen, zur Bevölkerungsdichte und gesundheitliche Indikatoren (Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001) gebildet. Mit der individuellen allgemeinen sozialen Lage wird in dieser Untersuchung außer dem Einkommen und eingeschränkt der Wohnsituation keiner dieser Bereiche weiter aufgenommen. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass insbesondere gesundheitliche Ungleichheit, Bildung der Eltern und die Wohnsituation innerhalb der Stadtteile mögliche Auslöser für eine Bullying-Gefährdung darstellen, also die gesundheitsbezogene und weniger die individuellen allgemeinen Indikatoren der soziale Lage. Zusätzlich könnte eine Ballung von Kindern mit individuellen schwierigen Lebensverhältnissen an einer Schule Gewalt in Form von Bullying entstehen lassen. Entsprechend sollten möglichst viele Kinder unterschiedlicher sozialer Lagen an einer Schule unterrichtet werden.

Schulklima und Bullying

Ausgehend davon, dass ein positives Schulklima dazu beiträgt, Bullying an Schulen zu reduzieren bzw. zu verhindern, wurde mittels logistischer Regressionsmodelle deutlich, dass diese hypothetische Annahme nur teilweise zutrifft. Bei den Opfern (allgemeine Daten) ist neben der sozialen Stadtteillage (s. o.) allein die Beliebtheit der Lehrenden entscheidend für eine Bullying-Gefährdung. Je weniger die Lehrenden bei den SchülerInnen beliebt sind, desto stärker wird das wahrscheinliche Risiko für die Kinder, Bullying-Opfer zu sein. Dies gilt gleichermaßen für die Opfer, definiert durch mindestens eine erlebte Gewaltform, wie für die monatlichen TäterInnen. Ergänzt wird dieser Zusammenhang gegebenenfalls nur durch den Indikator der Mitbestimmung von Verhaltensregeln. Sind Kinder an der Erstellung von Regeln beteiligt, erkennen sie mehr Opfer bzw. TäterInnen von Bullying. Dabei gelten weiterhin die bisherigen geschlechtlichen Unterschiede in Bezug auf Gewaltausprägung und auch die bereits erwähnten differenzierten Aussagen zur sozialen Stadtteillage bleiben konstant bestehen. Bei der getrennten Analyse von Jungen und Mädchen zeigt sich, dass Mädchen stärker von einem guten SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis abhängig sind, während Jungen eher durch die Beteiligung an der Erstellung der Klassenregeln Bullying erkennen.

Konkrete nationale Vergleichsdaten aus dem Grundschulbereich liegen derzeit nicht für diese beiden Ansatzpunkte des Schulklimas vor. Es ist jedoch bekannt, dass ein belastetes SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis sich auf Bullying auswirkt und auch weitere Gesundheitsrisiken verstärkt (Klewin, Tillmann et al. 2002; Paulus 2002). Ergebnisse der *HBSC-Studie* aus dem Jahr 1994 (Freitag 1998) und dem Jahr 2002 (Bilz und Hähnel 2006) bestätigen diesen Zusammenhang für 11–16-jährige SchülerInnen. Die Auswirkungen der Durchführung eines Klassenrates/Morgenrunde als Präventionsmaßnahme und Mitbestimmungsgremium (Gugel und Mijic 2006) sind bisher nach Wissen der Autorin noch nicht evaluiert oder weitergehend wissenschaftlich untersucht worden.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Beliebtheit des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin und damit das entgegengebrachte Vertrauen von Kindern gegenüber ihren LehrerInnen entscheidend dazu beträgt, was Kindern innerhalb des Schulalltages widerfährt. Dies sollte jede/n LehrerIn ermutigen, eine positive Beziehung und eine gerechte, transparente Handlungsweise zur Klasse aufzubauen. Durch die Mitbeteiligung der Kinder an der Erstellung von Klassenregeln wird für einen Teil der Kinder erstmals deutlich, was sie durch ihr Handeln bewirken und wie sie sich einzuordnen haben. Innerhalb dieses Rahmens erkennen TäterInnen ihr Handeln ebenso wie Opfer darin unterstützt werden, ihre Schwierigkeiten nicht als „normale persönliche Erfahrungen“ hinzunehmen. Der Einfluss von Klassenrat/Morgenrunde konnte in diesem Rahmen nicht konkret evaluiert werden. Es wird jedoch sichtbar, dass er wesentlich weniger in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage durchgeführt wird als in den anderen Schulen. Mit der einfachen

Abfrage dieses Präventionsansatzes konnte noch keine Wirkung auf Bullying nachgewiesen werden.

Soziale Unterstützung von FreundInnen und MitschülerInnen und die Auswirkung auf Bullying

Hamburger GrundschulschülerInnen, die Bullying als Opfer, TäterIn oder Opfer/TäterIn erleben, schätzen generell die Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen geringer ein als nicht betroffene Kinder. Dies hat für die einzelnen Bullying-Rollen unterschiedliche Bedeutungen.

Kinder, die der Opfergruppe angehören, bekommen in Hamburger Grundschulen weniger Hilfsbereitschaft durch ihre KlassenkameradInnen, erhalten weniger Unterstützung durch FreundInnen als andere Kinder und erleben Ausgrenzungen innerhalb des Klassenverbandes. Die entgegengebrachte Unterstützung durch FreundInnen äußert sich durch fehlende Spielsituationen und Treffen mit Gleichaltrigen außerhalb der Schule und dem Gefühl, anders zu sein als andere und dadurch weniger akzeptiert. Mädchen leiden stärker unter dieser Isolation als Jungen.

Diese Ergebnisse entsprechen den Profilbeschreibungen eines Opfers in der bereits vorhandenen Literatur. Danach haben Opfer in der Schule und in ihrer Freizeit weniger FreundInnen oder nur einen kleinen FreundInnenkreis, leben isoliert und werden von anderen Kindern weniger akzeptiert und unterstützt (Nansel, Overpeck et al. 2001; Olweus 2004). Ob, wie in anderen Studien vermutet, eine überfürsorgliche Familiensituation ebenfalls an dieser Entwicklung beteiligt ist, konnte in der vorliegenden Untersuchung durch eine mangelnde diesbezügliche Fragestellung nicht ermittelt werden. Die vorliegenden Studienergebnisse verweisen auch durch gute verlässliche statistische Kenngrößen eindeutig darauf, dass die Beziehung unter den Kindern einen Einfluss darauf ausübt, wer als Opfer möglicherweise infrage kommt. Es wird daraus ebenfalls ersichtlich, dass eine gute Klassengemeinschaft in der Schule und auch soziale Bezüge außerhalb der Familienstruktur protektive individuelle Faktoren für dieses Problem darstellen (Richter 2005; Wustmann 2005) und im Schulalltag wie auch in der Freizeit der sozialen Unterstützung als Prädiktor eine intensive Aufmerksamkeit zugedacht werden sollte.

Jungen, die als wöchentliche Täter auffällig sind, zeigen keinerlei Unterschiede zu anderen Kindern in ihrer Einschätzung der Hilfsbereitschaft und Beliebtheit von MitschülerInnen oder FreundInnen. Das Durchführen von Bullying schränkte sich jedoch bei fehlender Unterstützung durch Mitschülerinnen ein. Bei Mädchen als Täterinnen tritt keinerlei Effekt durch die Indikatoren der sozialen Unterstützung auf. Kinder, die jemand anderen mindestens einmal im Monat schlecht behandeln, erleben auch geringere Unterstützung in dieser akuten Situation und sind bei MitschülerInnen nicht so sehr beliebt bzw. empfinden diese als weniger hilfsbereit. Zusätzlich fördert eine niedrige soziale Stadtteillage der Schule das Entstehen von TäterInnenverhalten. Jungen sind wesentlich stärker davon betroffen als Mädchen.

Frühere Studien können ebenfalls keinen Unterschied in der sozialen Unterstützung von TäterInnen anderen Kindern gegenüber feststellen. Ob gerade die Kinder sich gegenseitig unterstützen, die andere Kinder schlecht behandeln, kann leider in den vorliegenden Daten nicht nachvollzogen werden. Dies wird zumindest in anderen Studien (Klewin, Tillmann et al. 2002) vermutet. Inwieweit diese Annahme wiederum in der Grundschule zum Tragen kommt, ist nach Wissen der Autorin wenig analysiert worden. Bereits vorhandene Studien gehen davon aus, dass Kinder eher dazu neigen, jemanden schlecht zu behandeln, wenn eigene negative Erfahrungen als Opfer von gewalttätigen Erwachsenen im familiären Rahmen vorliegen oder innerhalb der Familienstruktur eine stark ausgeprägte autoritäre Hierarchie vorliegt (Banks 1997; Krug 2002; Olweus 2004; Schlack und Hölling 2007). Da es in einer Schulbefragung mit freiwilliger Teilnahme und Einwilligung durch die Eltern schwierig ist, Informationen über die häusliche Situation direkt bei den Kindern zu erfragen[89], war dieser Bereich der möglichen Gewalterfahrung aus der Befragung ausgeschlossen.

Das Ergebnis der Hamburger Studie ist in Bezug auf die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen nicht überraschend, neu ist jedoch die Erkenntnis über den Einfluss der „Peer Group“ bereits im Grundschulalter. Zusätzlich gibt es kleine, wenn auch statistisch eingeschränkte Hinweise, dass in der Grundschule eine mangelnde Unterstützung durch die MitschülerInnen wöchentliches Täterverhalten bei Jungen limitieren könnte. Bei monatlichen Tätern steigert ein Entzug der sozialen Unterstützung eventuell das Täterverhalten.

Opfer/TäterInnen fallen in Hamburg dadurch auf, dass sie eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der Ausgrenzung in der Klasse haben. In der niedrigen sozialen Stadtteillage ist das mögliche Risiko dieses Rollenverhaltens doppelt so hoch wie in anderen Stadtteillagen. In der Literatur ist wenig über Risikofaktoren für Opfer/TäterInnen-Verhalten bekannt. Die theoretischen Grundlagen des sozialökologischen Modells und der Lebenslaufperspektive lassen vermuten, dass Erlebnisse in frühester Kindheit zum Kreislauf des Bullying führen könnten (Krug 2002; Lehmkuhl, Lehmkuhl et al. 2002; Middlebrooks und Audage 2008). Was bereits bekannt ist, und sich auch in dieser Studie im Risiko der Ausgrenzung/AußenseiterInposition wiederfinden lässt, ist der Umstand, dass Opfer/TäterInnen die unbeliebtesten Mitglieder im Klassenverband sind (Veenstra, Lindenberg et al. 2005). Da die Indikatoren der sozialen Unterstützung nur wenige Hinweise liefern, sollten die Erforschung der familiären Strukturen im Sinne von Versorgung, Beziehungsaufbau und Machtstrukturen gerade für diesen Personenkreis in Verknüpfung mit schulischen Indikatoren verstärkt in den Forschungsblickwinkel geraten.

[89] Dies könnte die Teilnahmebereitschaft sehr limitieren, und auch aus datenschutzrechtlichen Gründen könnte es Einschränkungen geben.

Erlebte Gewalt und Gewalteinstellungen

Ein Blick in die Presselandschaft bewirkt den Eindruck, dass Gewalt in unserer Gesellschaft enorm zunimmt. Dabei geraten insbesondere Extremsituationen in den Vordergrund und der/die Schuldige wird gesucht[90]. Die Diskussion über die gesellschaftliche Einstellung zu Gewalt, hier Bullying, wird dagegen selten geführt. Ebenso wird weniger die Entstehung einer möglichen vorhandenen gesellschaftlichen Akzeptanz von Gewalt angesprochen und/oder welche Rolle die Anwesenden/passiv Beteiligten innerhalb von Gewaltsituationen spielen. Allein die Rolle der Medien oder Computeranimationsspiele, die körperliche Gewalt als Lösungsstrategien von Konflikten einsetzen, werden inzwischen als Auslöser von Jugendgewalt diskutiert.

Ein Ansatzpunkt der Hamburger Befragung war, ob bereits in diesem Alter bestimmte Gewalteinstellungen vorliegen und inwieweit diese die Ausübung und Erfahrung von Gewalt befürworten. Diesem Gedankengang wurde unter anderem die Theorie des „moral disengagement“ (Bandura 1999), der moralischen Distanzierung, zugrunde gelegt. Außerdem sollte die Gruppe von Kindern, die nicht aktiv, sondern passiv an der Bullying-Situation beteiligt sein könnten, die BeisteherInnen, ins Blickfeld der Studie geraten. Deren Ansichten sollten ebenfalls herausgefiltert und mit erlebter Gewalt in Verbindung gebracht werden, um eventuelle beeinflussende Faktoren für Gewalt herauszufinden.

In Hamburg zeigte sich, dass der überwiegende Teil der Kinder (91 %) keine Tendenzen des „moral disengagement“ aufweist. Allerdings sind 8,3 % auf Nachfrage durchaus der Ansicht, dass sie dazu berechtigt sind, in bestimmten Situationen jemanden schlecht zu behandeln, Jungen (13 %) stärker als Mädchen (3,2 %). Die indirekte Form des „moral disengagenment“ birgt ein 2,5- bis 2,8-faches wahrscheinliches Risiko, dem TäterInnenkreis anzugehören. „Moral disengagement“ als Legitimierung für gewalttätiges Verhalten wird bereits in den Profilbeschreibungen von TäterInnen angedeutet (Banks 1997; Melzer, Schubarth et al. 2004; Alsaker 2006). In Kanada erklärte diese Einstellung 38 % des TäterInnenverhaltens, und die Hälfte der Kinder/Jugendlichen gaben dem Opfer selbst die Verantwortung für das Erlebte. Auch stimmten 65 % der Aussage zu, dass Bullying „zum Alltag gehört“ (Hymel, Rocke-Henderson et al. 1999). In der Gruppe der Grundschulkinder kamen Studien in Italien (Menesini, Sanchez et al. 2003; Gini 2006) zu dem Ergebnis, dass moralisch distanzierte Einstellungen insbesondere das Handeln der TäterInnen bestimmt. Die Hamburger Ergebnisse stimmen mit den italienischen überein. Die Varianzaufklärung der kanadischen Studie wird in Hamburg nicht erreicht, allerdings liegt hier ein Alterunterschied zwischen den Befragten vor. Der Vergleich zwischen den Hamburger Grundschuldaten und den kanadischen Daten lässt zumindest die Vermutung zu, dass die bekannte Abnahme des Bullying bei zunehmender Klassenstufe (Olweus 2004) mit einer Zunahme

[90] Gewalt in Schulen, siehe Gewalttat in der Rütli Schule 2006, Erfurt 2001 etc., Gewalt in S-Bahnhöfen 2007 etc.

von moralisch distanzierten Einstellungen aller Beteiligten am Bullying-Prozess einhergehen könnte. Gewalt würde mit zunehmendem Alter als „Normalität“ wahrgenommen werden. Dies wäre ein neuer Ansatzpunkt zur Erklärung dieses Phänomens und eine weitere Begründung für eine erweiterte Gewaltdiskussion. Auch wird hier erstmals deutlich, dass ein Präventionsansatz für TäterInnenverhalten mit der Bearbeitung von alltäglichen moralisch distanzierten Gewalteinstellungen verbunden sein sollte. Übergreifend gibt es derzeit keine bekannte Untersuchung dazu, wie diese moralische Distanzierung in Deutschland gesellschaftlich verankert ist und wie sie sich bereits im Kindesalter durch Vorbilder und Lerneffekte übertragen könnte.

Während einer Streitsituation, an der Kinder direkt beteiligt sind, sehen sich Hamburger Grundschulkinder durchaus in der Lage, Gewalt anzuwenden, um die persönlichen Interessen durchzusetzen (39,7 %). 31 % ziehen dies manchmal in Erwägung. Erstaunlich hoch, nämlich ein Fünftel der Kinder, weiß nicht, wie sie innerhalb eines Streites regieren. Das Verhalten der aktiven Reaktion in einem Streit unterstützt die Wahrscheinlichkeit des wöchentlichen TäterInnen-Verhaltens um das Zweifache und das monatliche Wirken sowie das Opfer/TäterInnen-Verhalten um das 2,5-fache.

Die deutsche Untersuchung, das LBS-Barometer (Griebel und Beisenkamp 2001), kommt zu ähnlichen Ergebnissen. 30 % der hier untersuchten 9–14-jährigen würde selbst Gewalt in einer ihnen bedrohlich erscheinenden Situation anwenden, wobei nicht klar definiert ist, was diese beinhaltet. Nur 9 % wenden nie Gewalt an. Drei Viertel der Kinder stimmen in der Untersuchung der Gewaltanwendung in Notsituationen zu. Vergleicht man diese Daten mit denen aus der Hamburger Untersuchung, so zeigt sich, dass die aktive Reaktion innerhalb eines Streites über die letzten 10 Jahre konstant geblieben ist.

Wie sieht es mit den BeisteherInnen aus? Versuchen sie eine Bullying-Situation zu unterbinden oder schauen sie weg bzw. unterstützen eine Seite? Der Umfang der Kinder, die aktiv helfend in eine Situation eingreifen, beträgt im Jahr 2005 in Hamburgs Grundschulen 63 %. Mädchen sind dazu eher bereit als Jungen. Dies entspricht Ergebnissen von *Smith* und *Shu* im Jahr 2000 (Scheithauer, Hayer et al. 2003) und *Whitney* und *Smith* im Jahr 1993 (Whitney und Smith 1993) in England. Werden kulturelle Unterschiede außer Betracht gelassen, würde dies bedeuten, dass in den letzten 10 Jahren gleichbleibend viele Grundschulkinder in einer Bullying-Situation Hilfe organisieren.

11,7 % der Hamburger Kinder halten sich konsequent aus einer Bullying-Situation heraus, 48 % nie und 32,1 % manchmal. Eine griechische Studie dagegen stellte im Jahr 2003 fest, dass sich 60 % konsequent aus der Situation heraushalten (Dake, Price et al. 2003) und in England waren es im Jahr 1993 65 % (Whitney und Smith 1993). Hier wird die Zweideutigkeit der Fragestellung in der Hamburger Untersuchung sichtbar. „Sich heraushalten“ könnte als keine aktive Beteiligung in der Situation im Sinne von Wegsehen verstanden werden. Es könnte allerdings auch meinen, dass

keine Partei ergriffen wird, aber eine Lösung des Konfliktes gesucht wird. In Hamburg deutet das Ergebnis bei Hinzunahme der Ergebnisse für die Bereitschaft der zu leistenden Hilfestellung auf die zweite Interpretation hin, während die vergleichenden Studienergebnisse sich vermutlich auf die erste Interpretation beziehen.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass 34,5 % der BeisteherInnen für eine Seite und 25,8 % für keine Seite Partei ergreift, wobei hier auch die Seite des Opfers gemeint sein könnte. Von daher lässt sich nicht eindeutig nachweisen, dass dies nur eine Unterstützung für die TäterInnen bedeutet. 32 % der beobachtenden Kinder fühlen sich garantiert nicht unwohl. Dieses Ergebnis ist bedenklich im Sinne einer Gewalteinstellung. 30 % fühlen sich unwohl.

Diese Zahlen machen deutlich, dass ein Drittel der Grundschulkinder in Hamburg je nach Situation bei Beobachtung einer Bullying-Situation über eine angemessene Reaktion verfügt. Leider kann nicht gesagt werden, welches die entscheidenden Kriterien sind. Dies könnte von der Beliebtheit der betroffenen Person abhängen, vom Geschlecht, von vermittelten Werten und Normen etc. Deutlich wird ebenfalls, dass es eine große Gruppe von Kindern gibt, die uneingeschränkt Hilfe holt und dies als korrektes Verhalten empfindet. Außerdem empfinden bereits in der Grundschule ein Drittel der Kinder Gewalt als normal und der Anblick löst bei ihnen keine negativen Gefühle aus, was bedenklich ist.

In einigen internationalen Studien war es möglich, die theoretischen Aussagen der Kinder/Jugendlichen mit dem tatsächlichen Handeln zu verbinden (Hymel, Rocke-Henderson et al. 1999). Dabei kristallisierte sich heraus, dass die mentale Bereitschaft zur Hilfestellung wesentlich höher war als die tatsächliche. Eine entsprechende Aussage ist für die vorliegenden Grundschuldaten nicht möglich, wäre aber eine sinnvolle Ergänzung zu den vorliegenden Ergebnissen und für die Erstellung von Präventionsmaßnahmen.

Empfehlungen für Präventionsprogramme

Neben weiteren notwendigen Studien zu Bullying an Grundschulen ist ein Diskurs notwendig, der sich explizit mit Gewalteinstellungen beschäftigt, weniger im Sinne von Auswirkungen durch Medieneffekte, sondern im Sinne einer gesellschaftlich akzeptierten Gewalt. Zusätzlich ist der familiäre Rahmen näher zu betrachten. Auch wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass die schulischen Beziehungsebenen, und zwar das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis, in den zu untersuchenden Blickwinkel geraten sollten. Anhand der Ergebnisse kann an dieser Stelle bereits gesagt werden, dass Gewaltpräventionsprogramme je nach Zielgruppe gestaltet sein sollten. Die Vermeidung von Opfern ist über die Stärkung der sozialen Beziehungen der Kinder untereinander zu erreichen, während die Vermeidung von TäterInnenverhalten explizit auf Strategien im SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und der Gewalteinstellung basieren. Ein Gender-Ansatz ist von Vorteil.

Zusätzlich reichen Programme, die allein auf SchülerInnenebene agieren, nicht aus. Bei einer ernsthaften Bearbeitung des Problems wird es notwendig werden, alle Beteiligten im Sinne des Setting-Ansatzes mit einzubinden und auch strukturelle Gegebenheiten mit zu berücksichtigen.

Damit Präventionsprogramme auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten werden können, ist es erforderlich, Kinder direkt zu befragen. Der vorliegende Wissensstand der Erwachsenen entspricht nicht den tatsächlichen Gegebenheiten. Abschließende Handlungsstrategien werden am Ende der Diskussion entworfen.

5.4 Fühlen sich Hamburger Grundschulkinder gesundheitlich wohl?

Gesundheit und Wohlbefinden hängen vielfältig miteinander zusammen. Bisher ist nachgewiesen, dass bei einer positiv empfundenen Gesundheit auch die gesundheitliche Lebensqualität steigt. Ebenso steigert eine positive gesundheitliche Lebensqualität das Gesundheitsempfinden. Die Diskussion und der Vergleich der nachfolgenden Ergebnisse bilden einen Ausschnitt der möglichen bisher bekannten Einflussfaktoren ab. Lebensqualität wird in diesem Sinne immer in Abhängigkeit zu anderen Prädiktoren gesehen.

Erfreulicherweise empfinden zwei Drittel der Hamburger Grundschulkinder eine gesundheitlich gute Lebensqualität. Der errechnete Durchschnittswert liegt in dem möglichen oberen Quartal der statistischen Skala. Dies entspricht dem Ergebnis der Hamburger Referenzgruppe aus dem Jahr 2000 (Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000) und bedeutet, dass die Lebensqualität der GrundschülerInnen kontinuierlich gleich gut geblieben ist. Es bedeutet aber auch, dass es einem Drittel der Kinder nicht so gut geht und daran sich auch zwischen den Jahren 2000 und 2005 nichts veränderte.

Neben dem allgemeinen Wert der Lebensqualität ist es möglich, sich einzelne Bereiche, aus denen sich die Lebensqualität zusammensetzt, genauer anzusehen. In der vorliegenden Untersuchung fühlt sich ein Drittel der Kinder körperlich nicht wohl, ein Fünftel der Kinder leidet unter psychisch niedrigem Wohlbefinden, ein Drittel leidet unter verminderten Selbstwertgefühlen, ein Fünftel unter familiären Einschränkungen und ein Viertel der Kinder fühlt sich in der Schule nicht wohl. Mädchen geht es dabei weniger gut als Jungen.

Die ermittelten Durchschnittswerte entsprechen den Hamburger Referenzdaten, außer im Hinblick auf das Selbstwertgefühl. Hier erreichen die Kindern in 2005 niedrigere Werte als im Jahr 2000, insbesondere unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage[91] der Schule. Kinder aus Schulen in hohen sozialen Stadtteillagen geben in Hamburg die niedrigsten Werte an. Kinder in Schulen mit niedriger sozialer Stadtteillage geben indessen verstärkt ein schlechteres schulisches Wohlbefinden an im Vergleich zu den anderen Kindern. Die Entwicklung des niedrigen

[91] Siehe Indexbildung in dem Gesundheitsbericht für Hamburg 2000: Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales (2001). Stadtdiagnose 2. Hamburg, Freie und Hansestadt Hamburg.

Selbstwertgefühls, gerade an Hamburger Schulen mit hoher sozialer Stadtteillage, lässt vermuten, dass im Umfeld der Kinder eine hohe Erwartungshaltung und Anforderung besteht, denen die Kinder ausgesetzt sind. Diese liegt womöglich auch außerhalb des Schuleinflusses, da die Lebensqualitätswerte für das schulische Wohlbefinden positiv ausfallen. Eine genauere Betrachtung des familiären Hintergrundes bzw. das Verhältnis zwischen den Kindern in diesen Stadtteilen sollte vorgenommen werden.

Das schulisch niedrige Wohlbefinden von Kindern in niedrigen sozialen Stadtteillagen deutet an, dass diese Kinder unbewusst oder bewusst bereits von ihren verminderten Zukunftschancen berührt sind (Mielck 2000). Die Angst vor schlechten Noten, das Desinteresse am Unterricht, Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben und ganz besonders Zukunftsängste könnten bereits bei Grundschulkindern Resignation und Unmut hinterlassen. Zusätzlich könnte sich hier bereits andeuten, dass in diesen Schulen eine weniger positive Atmosphäre herrscht, ausgelöst durch alle Beteiligten des Schulsystems.

Die Überprüfung der Frage, ob eine einheitliche Gruppe von Kindern von den unterschiedlichen Bereichen der Lebensqualität negativ betroffen ist, verlief ablehnend. Die Zusammensetzung der betroffenen negativ empfundenen Dimensionen war sehr heterogen. Es kann nur festgehalten werden, das 30 % der Kinder, die eine negative körperliche Lebensqualität oder ein niedriges Selbstwertgefühl angeben, sich in mindestens einer weiteren Dimension der Lebensqualität weniger wohl fühlen, unter anderem 8 % in der Verbindung von körperlichem und psychischem Unwohlsein und 11 % in der Verbindung von körperlichen und schulischen Schwierigkeiten. Zu diesen Daten gibt es keine Vergleichsangaben. Deutlich wird in der vorliegenden Untersuchung, dass es nur zu einem sehr geringen Prozentsatz Kinder gibt, denen es durchgängig schlecht geht. Viele finden noch eine Nische, in der sie sich wohl fühlen. Bedenklich ist jedoch, dass sich nur 35 % vollkommen gesundheitlich wohlfühlen. Damit tritt deutlich ein Bedarf an Verbesserung der Lebensbedingungen von vermeintlich gesunden Kindern hervor.

Bedeutung der sozialen Lage für die individuelle gesundheitliche Lebensqualität

Die Annahme, dass die gemessene soziale Lage bei Hamburger Grundschulkindern deren Lebensqualität im Jahr 2005 beeinflusst, muss abgelehnt werden. Es wurden statistisch keine Zusammenhänge gefunden, die auf eindeutige Unterschiede zwischen den Gruppen der sozialen Lage hindeuten. Da bisher nur wenige Vergleichsstudien vorliegen, die sich mit dieser Untersuchungsgruppe beschäftigen (Ravens-Sieberer, Görtler et al. 2000; von Rueden, Gosch et al. 2006; Ravens-Sieberer, Ellert et al. 2007), kann nur auf allgemeine Studienergebnisse und auf Untersuchungen bei älteren Jugendlichen zurückgegriffen werden.

Diesen Studien zufolge führt eine niedrige Einkommensarmut zu einem doppelten wahrscheinlichen Risiko für eine niedrig empfundene Lebensqualität (Lampert 2005), während die

soziale Lage gemessen als familiärer Wohlstand keinerlei Auswirkung auf die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität zeigt (Klocke 2001; von Rueden, Gosch et al. 2006). Da die Hamburger Grundschulkinder Angaben zum familiären Wohlstand machen, werden die Ergebnisse der bereits bekannten Zusammenhänge zwischen allgemeiner gesundheitlicher Lebensqualität und familiärem Wohlstand auch für diese Altersgruppe durch die Hamburger Untersuchung im Jahr 2005 bestätigt.

In den einzelnen Dimensionen der Lebensqualität gibt es in den vorliegenden Studienergebnissen unter Berücksichtigung der sozialen Lage keine gravierenden Abweichungen vom vorher ermittelten allgemeinen Durchschnittswert. Die vorhandenen Unterschiede sind marginal und können nur als Hinweise interpretiert werden.

Anknüpfend können die abgeleiteten Risikoindikatoren Einkommensarmut (Lampert 2005) und familiärer Wohlstand (von Rueden, Gosch et al. 2006) der bisherigen Studien für eine eingeschränkte körperliche Lebensqualität nicht durch die Hamburger Daten bestätigt werden. Hier sind keine Auffälligkeiten zu finden. Hinweise in der Grundschuluntersuchung darauf, dass die psychische Gesundheit vom Erwerbsstatus der Eltern abhängig sein könnte, beruhen auf den Angaben von niedrigen psychischen Lebensqualitätswerten von Kindern erwerbsloser Eltern. Studien mit älteren Kindern, zusammengefasst von *Richter* (Richter 2005), legen nahe, dass ein niedriger familiärer Wohlstand zur Einschränkung des mentalen Wohlbefindens führt. Da es eine, wenn auch nicht stark ausgeprägte, Korrelation zwischen Erwerbstätigkeit und familiärem Wohlstand in der Hamburger Untersuchung 2005 gibt, könnten hier Verknüpfungen vorliegen, die den bisher nachgewiesenen Zusammenhang bei Jugendlichen bestätigen. Bei der Einschätzung des Selbstwertgefühls geht es den Hamburger Mädchen und hier vor allem den deutschsprachigen Mädchen nicht so gut wie den Mädchen, die im Elternhaus nicht deutsch- oder zweisprachig aufwachsen. Diese Konstellation des Zusammenhangs wird in der Literatur bisher noch nicht beschrieben. Geringe Werte des Selbstwertgefühls werden bislang wissenschaftlich nur bei Einkommensarmut (Klocke 2001; Lampert 2005) nachgewiesen. Bei dem schulischen Wohlbefinden zeigt sich der Trend, dass Hamburger Grundschulkinder mit einem niedrigen familiären Wohlstand, erwerbslosen Eltern oder nicht deutsch-/zweisprachigem Elternhaus sich am wenigsten in der Schule wohl fühlen. Die schulische Lebensqualität ist demnach am stärksten von der sozialen Lage des Kindes abhängig. Dies bestätigt das geringe schulische Wohlbefinden in der niedrigen sozialen Stadtteillage. Da in diesem Index neben der allgemeinen sozialen Lage Stadtteilbedingungen, Bildung der Eltern und Gesundheitsindikatoren erfasst sind, ist im Gegensatz zur Gewalterfahrung (siehe Kapitel 4.5.2) die allgemeine soziale Lage, und hier die finanziellen Aspekte, bedeutsam für die Einschätzung der subjektiv empfundenen Lebensqualität. Konkrete Vergleichsdaten sind für diese Altersgruppe nur schwer zugänglich.

Zusammenfassend sind gesicherte Erkenntnisse für Teilbereiche der gesundheitlichen Lebensqualität und ihre Abhängigkeit von sozialen Indikatoren für die Altersstufe 8–11 Jahren bei vermeintlich gesunden Kindern nur schwer herzuleiten. Aus den bruchstückhaften Einzelerkenntnissen über die letzten Jahre wird bei der Relevanz des Themas deutlich, dass gerade in Bezug auf das schulische Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl noch ein erheblicher Forschungsbedarf besteht, der die Komplexität der Verknüpfungen transparenter darstellt.

Schulklima und Lebensqualität

Die Schulklimaforschung bezieht sich weitgehend auf Untersuchungen, die eine persönliche Befragung der SchülerInnen in der Sekundarstufe I und II[92] enthalten. Direkte Befragungen von GrundschülerInnen in Deutschland zum persönlich empfundenen Schulklima liegen derzeit nicht vor, werden aber empfohlen (Jenkel 2004).

Für die SchülerInnen ab der fünften Klasse wird berichtet, dass ein positives Schulklima eine positive subjektive gesundheitliche Lebensqualität erzeugt (Freitag 1998; Samdal, Nutbeam et al. 1998; Paulus 2002; Hurrelmann, Klocke et al. 2003). Für den Grundschulbereich wird dies ebenfalls aus den USA berichtet (Mansour, Kotagal et al. 2003). In Hamburg kann anhand der vorliegenden Untersuchungsergebnisse für den Grundschulbereich diese Aussage eingeschränkt bestätigt werden. Ein gutes SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis führt zu einer ansteigenden allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität. Die Indikatoren der schulischen Mitbestimmung dagegen zeigen keinen Einfluss. Mädchen reagieren, wie bereits in anderen europäischen Studien geschildert (Bilz und Hähnel 2006), in diesem Zusammenhang stärker als Jungen. Die Regressionsanalysen können einen Erklärungswert von 14,7 % bestimmen.

Bei detaillierter Betrachtung bestätigt sich diese Entwicklung für die körperliche und psychische Lebensqualität in der Hamburger Untersuchung. Eine positive Entwicklung des Selbstwertgefühls ist ebenfalls von dem Beliebtheitsgrad der Lehrenden, dessen/deren Gerechtigkeit und der zusätzlichen Hilfestellung abhängig. Die Beteiligung an der Erstellung von Klassenregeln könnte eventuell eine Förderung des Selbstwertgefühls bedeuten. Hier sollte berücksichtigt werden, dass eine hohe soziale Stadtteillage einen Risikofaktor darstellt. Für die Steigerung des Selbstwertgefühls wird Gleiches für Schulkinder ab zwölf Jahren in der *HBSC-Studie* von 1994 berichtet (Freitag 1998). Im Jahr 2002 errechnete die *HBSC-Studie* eine positive Steigerung der psychischen und körperlichen Lebensqualität bei einer gleichzeitig positiven Entwicklung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses (Hurrelmann, Klocke et al. 2003).

Das schulische Wohlbefinden hängt in Hamburg von der Beliebtheit und Gerechtigkeit des Klassenlehrers/ der Klassenlehrerin ab, Kinder an Schulen in niedrigen sozialen Stadtteillagen sind stärker davon betroffen. Vergleichsdaten liegen in diesem Zusammenhang nicht vor. Da Kinder

[92] Sekundarstufe I: Klasse 5 bis 10; Sekundarstufe II: Gymnasiale Oberstufe

einen erheblichen Anteil des Alltages in der Schule verbringen, ist die Erkenntnis, dass sich das Schulklima auf den Gesundheitszustand, hier die gesundheitliche Lebensqualität auswirkt, von erheblichem Wert. Es deutet sich an, dass dies bereits elementar für den Grundschulbereich gilt, sollte aber durch weitergehende Studien genauer analysiert werden. Insbesondere der Einfluss des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls und das schulische Wohlbefinden bei GrundschülerInnen offenbart, dass die Beziehungsebene und damit verbunden die Abhängigkeit zwischen den Akteuren im Schulsystem wegweisend für eine weitere gesundheitliche Lebensperspektive der Grundschulkinder sein könnte. Besonders Mädchen reagieren innerhalb dieser Strukturen.

Wie bereits in Kapitel 4.6.3 erwähnt, wird auch in diesem Punkt deutlich, dass es für zukünftige Studien nicht ausreicht, nur die Beziehungen der Kinder untereinander zu betrachten. Das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen rückt als Einflussfaktor auch hier in den Vordergrund und bedarf einer genaueren Analyse.

Soziale Unterstützung und Lebensqualität

Das Ausmaß von persönlichen Ressourcen der/des Einzelnen entscheidet, ob sich bereits bekannte Einflussfaktoren negativ auf die Lebensqualität auswirken können (Lampert, Richter et al. 2006). Dieses Fazit der Studien bei Kindern und Jugendlichen ab zwölf Jahren führte zu der Frage, ob bereits in jüngeren Altersgruppen die Bedeutung des Freundeskreises und die Anerkennung von Gleichaltrigen neben der familiären Unterstützung diese wichtige Querverbindung zwischen einzelnen Risiken übernimmt.

In der vorliegenden Untersuchung in Hamburg ist die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität der Grundschulkinder stark von der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen und dem Interesse der Eltern an schulischen Vorgängen abhängig. Liegt diese soziale Ressource nicht vor, leidet die gesundheitliche Lebensqualität der Jungen und Mädchen.

Freitag (Freitag 1998), *Paulus* (Paulus 2002), *Lampert* und *Richter* (Lampert, Richter et al. 2006) fassen hierzu die vorhandenen Einzelergebnisse für deutsche Kinder und Jugendliche zusammen. Ausgrenzung und eine mangelnde Unterstützung durch MitschülerInnen bzw. FreundInnen erzeugt bei Kindern und Jugendlichen eine abnehmende Gesundheitszufriedenheit und wirkt sich auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls aus.

Einzelergebnisse der Hamburger Untersuchung bestätigen diese allgemeine gesundheitsbezogene Aussage. Kopfschmerzen, Bauchschmerzen und Erschöpfung treten verstärkt auf, wenn eine Ausgrenzung vom Klassenverband vorliegt. Auch kein oder ein sehr eingeschränkter FreundInnenkreis fördert diese körperlichen Schwierigkeiten. Hat ein Kind das Empfinden, von FreundInnen und MitschülerInnen akzeptiert zu werden, und fühlt es sich innerhalb dieser Gruppen wohl, steigert sich das psychische Wohlbefinden. Erhält es ferner

Aufmerksamkeit durch die Eltern fördert dies zusätzlich die psychische Lebensqualität. Auch der Aufbau des Selbstwertgefühls und das familiäre Wohlbefinden sind eng verbunden mit den drei Möglichkeiten der sozialen Unterstützung. Das schulische Wohlbefinden hängt von dem FreundInnenkreis ab. Fühlt ein Kind sich in der „Peer Group“ aufgenommen, hat es auch weniger Schwierigkeiten, den Schulalltag zu bewältigen. Kommt es innerhalb des Klassenverbandes zu Ausgrenzungen und damit zu AußenseiterInnenpositionen, senkt dies bereits im Grundschulalter die Schulfreude.

Nachweislich nimmt die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen bereits im Grundschulalter einen hohen Stellenwert bei der Erklärung unterschiedlicher gesundheitlicher Lebensqualitäten ein. Vermutlich betrifft dies ebenso die familiäre Unterstützung, was sich allerdings durch die eingeschränkte Fragestellung nicht gesichert nachweisen lässt. Maßnahmen zur Verbesserungen der Lebensqualität für Kinder mit schlechter Lebensqualität sollten an diesem Punkt ansetzen und Beziehungsstrukturen zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen aufbauen.

Empfehlungen für Präventionsprogramme

Im Zuge der Analyse wurde deutlich, dass wenige Vergleichsinformationen für vermeintlich gesunde Kinder unter zwölf Jahren vorliegen. Die gesundheitliche Lebensqualität ist wenig analysiert, trotz ihrer weit gefächerten nachgewiesenen Bedeutung bei Jugendlichen und Erwachsenen mit körperlichen und psychischen Erkrankungen. Weiterführende Studien für diese Gruppe wären sinnvoll.

Die Bedeutung der Schule als zentraler Lebensort der Kinder wird erneut erkennbar. Das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis trägt maßgeblich dazu bei, wie gesund sich Kinder bereits im Grundschulalter fühlen. Besonders Mädchen reagieren gesundheitlich auf diese Interaktion. Leider gibt es nur wenige Studien, die dieses Verhältnis genauer untersuchen. Für Präventionsprogramme sind diese Ergebnisse eine Notwendigkeit, um ein gesundes Lebensumfeld herstellen zu können. Bestätigt wurden die herausragende Bedeutung von individuellen Ressourcen bereits im Grundschulalter. Ein gutes Miteinander unter SchülerInnen und Gleichaltrigen sollte angestrebtes Ziel von Schulinterventionen sein, um Kinder möglichst frühzeitig zu stärken und ihnen die Möglichkeiten zu geben, psychisch und physisch gesund aufzuwachsen.

5.5 Bullying und gesundheitliche Lebensqualität – Gibt es im Grundschulalter bereits Zusammenhänge?

Im Kontext der Bullying-Forschung ließen sich Zusammenhänge zu einzelnen psychischen, psychosomatischen und physischen Erkrankungen in europäischen Studien nachweisen, wobei ein Kausalitätsbezug durch Längsschnittstudien nur im seltensten Fall vorlag (Williams, Chambers et al. 1996; Salmon, James et al. 1998; Forero, McLellan et al. 1999; Fekkes, Pijpers et al. 2006). Die Ergebnisse sind überwiegend für Kinder und Jugendliche ab zwölf Jahren bekannt, weniger für jüngere Kinder. Eine grundsätzliche Betrachtung der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität unter Bullying-Aspekten lag bis zum Jahr 2005 für Kinder und Jugendliche nicht vor. Die Ergebnisse der Hamburger Grundschuldaten sind für Deutschland die ersten Hinweise im Rahmen einer persönlichen Befragung von Kindern.

Innerhalb der Hamburger Auswertung ist deutlich zu sehen, dass mehr als ein Drittel der Opfer, Opfer/TäterInnen und TäterInnen, die mindestens einmal monatlich Bullying ausüben, zeitgleich unter einer niedrigen Lebensqualität leidet. Hier liegen 13 % mehr Angaben für eine niedrige allgemeine Lebensqualität gegenüber der Gesamtgruppe vor.

Durch die Betrachtung der Einzeldimensionen der Lebensqualität kann ein annähernder Vergleich zwischen einzelnen bekannten Erkrankungsformen und Bullying gezogen werden. In Hamburg liegen eine erhöhte geringere körperliche Lebensqualität und eine eingeschränkte psychische Lebensqualität bei Opfern und vor allem bei Opfer/TäterInnen im Gegensatz zur Gesamtgruppe vor. TäterInnen zeigen geringere körperliche und psychische Symptome in diesem Zusammenhang. Dies wird bereits 1996 von *Williams* (Williams, Chambers et al. 1996) aus Großbritannien berichtet und unter anderem in einer Veröffentlichung von *Fekkes* 2006 (Fekkes, Pijpers et al. 2006) in den Niederlanden erneut bestätigt. Zusammenhänge zwischen Bullying und Kopf- und Bauchschmerzen sowie weiteren körperlichen Symptomen bei Opfern ließen sich im Grundschulalter nachweisen. Psychische Probleme bei Opfern und Opfer/TäterInnen, in Form von Depressionen, Suizidgedanken und Verhaltensauffälligkeiten, konnten ebenfalls vor dem Jahr 2005 nachgewiesen werden (Kumpulainen, Räsänen et al. 1998; Rigby 1998; Gini 2007). Psychische Auffälligkeiten bei TäterInnen waren in den vorhergehenden Forschungsergebnissen nur vereinzelt vorhanden. So berichtet *van der Wal* 2003 (van der Wal, de Wit et al. 2003) über psychische Schwierigkeiten von TäterInnen, während *Gini* 2007 (Gini 2007) dies nicht nachweisen konnte.

Ein niedriges Selbstwertgefühl, oft vermutet als Auswirkung von Bullying und bestätigt in der Meta-Analyse von *Hawker* und *Boulton* (Hawker und Boulton 2000) kann für Hamburger Grundschulopfer von Bullying prozentual nicht nachgewiesen werden. Täter und Opfer/TäterInnen hatten sogar bessere Selbstwerteinschätzungen.

Ein niedriges familiäres und schulisches Wohlbefinden ist in allen Gruppen des Bullying in Hamburg wesentlich häufiger vertreten als in der gesamten Stichprobe. Vergleichsuntersuchungen im Grundschulalter liegen nicht vor. *Vuille* (Vuille 2004) und *Bilz* (Bilz und Hähnel 2006) erkennen in ihren Analysen bei Jugendlichen, dass eine Gefährdung der Gesundheit vorliegen könnte, wenn ein schulisches Unwohlsein vorliegt.

Die Prüfung der theoretischen Kausalhypothesen, dass die Lebensqualität vom Bullying abhängt, bestätigt sich in Hamburg nicht eindeutig. Erhöhte wahrscheinliche Risiken liegen für alle Bereiche vor, aber die statistische Modellgüte reicht nicht für eine endgültige Aussage aus, zumal im Regressionsmodell mit allen bekannten Risikofaktoren für die gesundheitlichen Lebensqualität, der Effekt des Bullying verschwindend gering ist.

Die prozentualen Unterschiede und die Vergleichsdaten verweisen darauf, dass Bullying in Zusammenhang mit gesundheitlichen Schwierigkeiten steht. Die Übereinstimmung der körperlichen und psychischen Symptome bedeutet, dass Erwachsene im Schulsystem wie im familiären Umfeld für diese Ausdrucksform von Bullying-Erfahrungen sensibilisiert sein sollten, auch durch die Erkenntnis, dass nur 50 % der Kinder direkt darüber berichten. Die statistisch notwendigen Parameter zur Untermauerung dieser Annahme sind in der Hamburger Untersuchung nicht gegeben. Inwieweit sie in den nationalen und internationalen Vergleichstudien vorliegen, kann nicht nachvollzogen werden. Der Gegensatz zwischen den prozentualen und den analytischen Ergebnissen deutet in der vorliegenden Untersuchung darauf hin, dass es einen Zwischenindikator geben könnte, der Bullying und gesundheitliche Lebensqualitäten miteinander verbindet. Dies könnte auch erklären, warum es bei Hamburger Kindern, die Opfer von Bullying sind, zu keiner erhöhten Anzahl von Kindern mit niedrigen Selbstwertgefühlen kommt.

Gemeinsame Einflussfaktoren

Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung für den Bereich Bullying und gesundheitliche Lebensqualität wurden mit der Berechnung von Strukturgleichungsmodellen zusammengeführt. Bestätigt wird in diesen hypothetischen Modellen die Annahme von gemeinsamen gerichteten Einflussfaktoren. Für beide Bereiche kann die individuelle soziale Lage als Risikofaktor ausgeschlossen werden. Das Schulklima im Sinne des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses steht in enger Verbindung mit der sozialen Unterstützung zwischen den Kindern, die sich wiederum auf Bullying-Erfahrungen und unabhängig auch auf die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität auswirkt.

Die Bedeutung des Schulklimas wird bei den TäterInnen und Opfern mindestens einer Gewaltform ergänzt durch die direkte Wirkung der Mitbestimmung in der Schule auf das Bullying. Kinder werden dafür sensibilisiert, vorhandene Verhaltensweisen und Vorfälle anders einzuschätzen. Die gesundheitliche Lebensqualität bleibt davon unberührt. Bei TäterInnen wirkt sich die

Gewalteinstellung ebenfalls direkt auf das Bullying-Verhalten aus. Dies beeinflusst in einem kleinen Umfang dann weiter die Lebensqualität.

Die soziale Unterstützung zwischen den Kindern ist das Bindeglied zwischen Bullying und der gesundheitlichen Lebensqualität, deren Beziehung untereinander nicht sehr ausgeprägt ist. Da die hier untersuchte Lebensqualität sich auf fünf Dimensionen beruft und den Aspekt der sozialen Unterstützung im Gesamtwert ausschließt, wird durch diese statistischen Ergebnisse die Bedeutung der sozialen Unterstützung noch deutlicher. Bestätigt wird dies durch *Gini* 2007 (Gini 2007). Hier stellte sich heraus, dass Opfer insbesondere dann unter emotionalen Problemen leiden, wenn zeitgleich Schwierigkeiten mit der „Peer Group“ bestehen.

Der übergeordneten Annahme von *Becker und Klocke* (Klocke und Becker 2007) sowie *Berntsson* (Berntsson, Köhler et al. 2006) kann somit zugestimmt werden. Das soziale Kapital als individuelle Ressource ist für die Entwicklung eines guten Gesundheitszustandes, und damit verbunden für die Verhinderung von Bullying-Erfahrungen, wesentlich bedeutsamer als die soziale Ungleichheit in Form der sozialen Lage (siehe Kapitel 2.2.2). Die Bedeutung der sozialen Unterstützung im Rahmen der zweiten Stufe des sozialökologischen Modells der WHO erhält bei den Grundschulkindern in Hamburg einen großen Stellenwert.

Obwohl international die möglichen Risikofaktoren bekannt sind, war bisher ihre Umsetzung in effektive und nachhaltige Präventionsprogramme schwierig. Viele verschiedene Gruppen sind an dem Bullying-Prozess beteiligt. Durch die Erkenntnis, dass „moral disengagement“ bereits im Grundschulalter für TäterInnenverhalten verantwortlich sein kann, erweitert sich der einzubeziehende Radius der Beteiligten an möglichen Präventionsprogrammen enorm.

6 Ausblick und Handlungsempfehlungen

Ansatzpunkte für Gewaltprävention und Erhaltung/Verbesserung der gesundheitlichen Lebensqualität in Grundschulen

Welche praktischen Umsetzungsmöglichkeiten lassen sich aus den vorliegenden empirischen Ergebnissen ableiten?

Ein wichtiges Ergebnis aus den vorliegenden Resultaten ist, dass Bullying bereits in der Grundschule im Alltag verankert ist und bereits bei Kindern im Alter von 8–11 Jahren durchaus eine subjektiv niedrige Lebensqualität vorliegen kann.

Daraus lässt sich ein Handlungsbedarf ableiten, der von den Erwachsenen in dem bestehenden System nicht unbedingt erkannt wird, da nur die Hälfte der Kinder einen Erwachsenen über Probleme informiert. Schule als sicherer Lebensort kann demnach nicht garantiert werden. Gewalt äußert sich in der Grundschule nicht allein durch körperliche Auseinandersetzungen, sondern Bullying durch psychische Drangsalierungen ist in dieser Altersstufe längst vorhanden.

Als wichtigste Risikofaktoren haben sich international wie auch in Hamburger Grundschulen das Schulklima, die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen und befürwortende Gewalteinstellungen herauskristallisiert, unabhängig von der individuellen sozialen Lage des Kindes. Hier könnten Gewaltpräventionsprogramme und gesundheitsfördernde Programme ansetzen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass vor Einsatz von Interventionen geklärt werden sollte, an welchen Einflussfaktoren angesetzt werden sollte und welche Definition von Gewalt vorliegt. Da Jungen und Mädchen den Schulalltag unterschiedlich erleben, ergibt sich bei Gewaltpräventionsprogrammen zusätzlich die Frage, welches Geschlecht und welche Gruppe des Bullying-Prozesses erreicht werden soll oder ob generell eine Verbesserung der Situation das Ziel ist.

Prävention im Sinne einer langfristigen vorbeugenden Intervention sollte nach den vorliegenden Erkenntnissen schon beim bestehenden SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis ansetzen, da dies sich auf die soziale Unterstützung der Kinder untereinander auswirkt und dies wiederum die gesundheitliche Lebensqualität sowie Opfererfahrungen bestimmt. Hier reichen Maßnahmen, die allein auf die SchülerInnen ausgerichtet sind, nicht aus. Dieser Ansatz wird beispielhaft durch das *Anti-Bullying-Programm* von *Dan Olweus* (Gottfredson und Bauer 2007) vertreten. Das internationale Programm der WHO „*Health Promoting School*“ (Gray, Young et al. 2008) kann ebenfalls auf dieser Ebene eingesetzt werden. Die Einbindung aller Beteiligten in den Prozess ist bei beiden Programmen eine Voraussetzung.

Interventionsstrategien, die auf eine Verhaltensänderung in Gewalt- und Konfliktsituationen zielen, setzen derzeit, wie bei den Grundschulprogrammen „FAUSTLOS“ (Cierpka 2001), „Fit und stark fürs Leben“ (Hanewinkel und Aßhauer 2003) oder der „Streitschlichtung“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2003), bei der individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes an. Empathie, Selbstwertstärkung und der Umgang mit Wut und Aggressionen sollen dazu führen, dass Kinder ein größeres Verständnis füreinander entwickeln, das zu Verhaltensänderung führt. Sie sollen lernen, sich nicht von anderen zu gewalttätigem Handeln provozieren zu lassen. Die Bedeutung der LehrerInnen und ihre Funktion im Schulalltag werden innerhalb dieser Konzepte nicht berücksichtigt. Aber gerade Mädchen sind von den Beziehungsstrukturen in der Schule abhängig, wenn es um Bullying-Erfahrungen geht. TäterInnen, die nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie überwiegend aufgrund ihrer Gewalteinstellung handeln, werden durch diese Einzelinterventionen selten erreicht. TäterInnen leiden nicht unter mangelnden Selbstwertgefühlen, sondern sehen sich in ihrem Handeln gerechtfertigt. Sie stellen dadurch ihr Einfühlungsvermögen für andere nicht infrage. Da Jungen prozentual häufiger in der TäterInnengruppe vorkommen könnte für die Bearbeitung der Gewalteinstellung besonders der Bereich Jungenpädagogik gefragt sein.

Die bereits vorliegenden Evaluationen der genannten Programme können auch keine eindeutige Verbesserung der Situation aus Sicht der Kinder herleiten (Gugel und Mijic 2006). Sollte eine Schule in Erwägung ziehen, verschiedene Einzelprogramme zu installieren, ist nach dem bisherigen Forschungsstand darauf zu achten, dass alle Beteiligten oder eine spezielle Gruppe im Schulsystem angesprochen werden.

Nicht untersucht in Hamburg, aber ein wesentlicher Punkt der vorbeugenden und pädagogischen Arbeit, wird die Einbeziehung des familiären Umfeldes sein. Die Information über die häuslichen Gegebenheiten[93] und die Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag sollten von den Schulen bei Einführung von Präventionsstrategien nicht unberücksichtigt bleiben. Dies beinhaltet neben der Information die Kommunikation mit Eltern und eine pädagogische Diskussion zwischen Schule und Sorgeberechtigten.

Auch die vorliegende Untersuchung kann keine absolut gültige Lösungsstrategie für ein erfolgreiches Gewaltpräventionsprogramm oder Interventionen für die Verbesserung der gesundheitlichen Lebensqualität anbieten. Durch die vorliegenden Ergebnisse der Hamburger Grundschuluntersuchung können dessen ungeachtet aber mögliche Ansatzpunkte für zukünftige Handlungen konkretisiert werden. Neun Empfehlungen können gebündelt formuliert werden.

[93] Z. B. in Schweden, Värmland, Klässbol besuchen die GrundschullehrerInnen die Familien vor der Einschulung; persönliche Information.

Handlungsempfehlungen für Grundschulen

Allgemein

1. Ein Diskurs über die Definition von Gewalt und die alltäglichen Gewalteinstellungen innerhalb der Schule mit allen Schulbeteiligten ist für eine erfolgreiche Intervention unumgänglich, um einen Konsens zwischen den Schulbeteiligten herzustellen. Dabei sollte unterschieden werden zwischen den ideellen Aussagen zur Gewalt und der real beobachteten Gewalt im Alltag.
2. Grundsätzlich sollten Angebote, die den Aufbau einer zuverlässigen positiven Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen unterstützen, für LehrerInnen installiert und evaluiert werden. Individuelle Angebote für Lehrende (Supervision etc.) sollten dabei berücksichtigt werden.
3. Die soziale Unterstützung, die sich Kinder gegenseitig geben können, sollte innerhalb der Schule ermöglicht und gefördert werden z. B. durch Schul- und Klassenaktivitäten, Gruppenarbeit im Unterricht und andere pädagogische Gruppenangebote.
4. Kinder sollten an der Erstellung von Klassenregeln beteiligt werden, da ihnen hierdurch eine erweiterte Perspektive auf die Auswirkungen und das Erkennen von Handlungen ermöglicht werden.

Interventionen

5. Interventionsprogramme mit einem Setting-Ansatz sollten SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern ansprechen.
6. Jungen und Mädchen benötigen unterschiedliche Konzepte zur Vermeidung von Bullying.
7. Einzelinterventionen sollten nach Zielgruppe gewählt werden:
    - TäterInnen sind schwer erreichbar. Hier ist der Diskurs der Gewalteinstellung zu führen, ganz besonders unter dem Blickwinkel, in wie weit auch bereits in der Schule moralisch distanzierte Einstellungen im Alltag integriert sind.
    - Außerschulische Kooperationen und vornehmliche Jungen- sowie Mädchenpädagogik ist sinnvoll bei Einsatz von zielgerichteten Interventionen für TäterInnen.
    - Einzelinterventionen sollten auf die Abwendung von psychischer und physischer Gewalt ausgerichtet sein, da beides in Bezug zueinander stehen könnte und im Grundschulalltag verankert ist.
    - Interventionen, die Opfer ansprechen, sollten die Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und deren Einwirken auf die Klassengemeinschaft in den Vordergrund stellen.

Wissenschaftliches Vorgehen

8. Unabhängige Personen sollten in regelmäßigen Abständen Kinder nach ihrer Schulsituation befragen, um aktuelle positive und negative Schulklimaentwicklungen und Verhaltensweisen unter den Beteiligten aufzudecken. Befragungen durch Lehrkräfte sollten vermieden werden, da Kinder in Abhängigkeiten zu ihnen stehen oder in Loyalitätskonflikte geraten könnten.
9. Evaluationen von Interventionen sollten persönliche Befragungen der Kinder mit einbeziehen, da bekanntermaßen nur 50 % der Kinder ihre Informationen an Erwachsene weitergeben.

7 Fazit

Das gesundheitspolitisch wichtige Thema „Gewalt und Schule“ ist schwer einzugrenzen und öffentliche Diskussionen suchen oftmals einen Schuldigen für bekannt gewordene Gewalttaten.

Dass bereits an Grundschulen in Deutschland Gewalt in Form von Bullying besteht, wurde zwar vermutet, aber selten wissenschaftlich belegt. Wie die Verteilung des gesundheitlichen Wohlbefindens bei vermeintlich gesunden Kindern zwischen 8–11 Jahren aussieht, ist unzureichend untersucht.

Mit der Durchführung der Untersuchung an Hamburger Grundschulen im November 2005 liegen persönliche Querschnittsdaten der SchülerInnen der dritten und vierten Klasse vor.

Die Forschungsfrage „Gibt es Bullying an Hamburger Grundschulen?“ wird aufgrund der vorliegenden Datenlage positiv beantwortet. Bullying ist an Hamburger Grundschulen präsent. In den Ergebnissen werden das SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis, die soziale Unterstützung und die Gewalteinstellung als Risikofaktoren sichtbar. In dieser Untersuchung wird ausschließlich gemessen, inwieweit Bullying zwischen den Kindern stattfindet. Aspekte von Bullying zwischen SchülerInnen und LehrerInnen oder der strukturellen Gewalt durch das System werden nicht näher untersucht, obwohl dies aufgrund der nun zu erkennenden Risikofaktoren durchaus wünschenswert wäre. Hier liegt ein besonderer weiterführender Forschungsbedarf vor.

Die Forschungsfrage „Gibt es Kinder mit einer niedrigen gesundheitlichen Lebensqualität?“ kann ebenfalls positiv beantwortet werden. Ca. 30 % der Kinder leiden unter einer negativ eingeschätzten Lebensqualität. Diese wird ebenfalls durch mangelnde soziale Unterstützung und ein minder gutes SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis erklärt.

Die Hauptforschungsfrage: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bullying und allgemeiner gesundheitlicher Lebensqualität?“ kann auf den ersten Blick nicht positiv beantwortet werden. Statistisch lassen sich hier nur geringe Zusammenhänge nachweisen, wenn diese Beziehung auch anteilig vorliegt. Auf den zweiten Blick wird allerdings erkennbar, dass die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen den verbindenden Punkt zwischen den beiden Bereichen darstellt. Damit erhält die Peer Group, unabhängig von den familiären Verhältnissen, bereits im Grundschulalter eine immense Bedeutung, was bisher nur für ältere Kinder und Jugendliche bekannt war.

Der Zusammenhalt zwischen den Kindern steht und fällt in der Schule mit dem/der KlassenlehrerIn. Verstehen sich beide Seiten und der/die LehrerIn fördert die Klassengemeinschaft und achtetet auf eine positive, gerechte Atmosphäre, werden weniger Kinder im Klassenverband ausgegrenzt und die Akzeptanz füreinander steigt. Dies lässt wiederum die Lebensqualität der Kinder ansteigen und verringert ihr Risiko, Opfer von Bullying in der Schule zu werden. Hier wird

deutlich, dass die Rolle und Souveränität der Lehrenden erheblich an der Entwicklung von Situationen, Gefühlen etc. in der Grundschule und bei Grundschulkindern beteiligt ist. Dieser Ansatzpunkt sollte dazu führen, dass weitergehende Studien die Rolle der Lehrenden und die Beziehung zwischen Lehrenden und Schulkindern näher untersuchen und sich auch mit vorherrschenden Macht- und Systemstrukturen beschäftigen.

Die Bedeutung der Gewalteinstellung wird in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls sichtbar. Kinder, die Gewalt ausüben, und dabei handelt es sich um körperliche oder psychische Drangsalierungen, sehen sich bereits im Grundschulalter auf der richtigen Seite. Sie sehen ihr Handeln als gerechtfertigt an und finden immer wieder anders Verantwortliche für ihre Taten. Nach *Albert Bandura* übernehmen Kinder Einstellungen und Verhaltensweisen von Vorbildern. Diese Vorbildfunktion übernehmen Erwachsene. Da sich Bullying nicht nur auf die körperliche, sondern auch auf die psychische Gewalt bezieht, taucht hier die Frage auf „Woher übernehmen bereits Grundschulkinder Verhaltensweisen wie Auslachen, Ausgrenzen, jemanden zu beleidigen oder psychisch zu verletzen und begründen dies mit Verantwortungsverschiebung, Beschönigung oder moralischer Rechtfertigung?“ Ausgehend von *Banduras* Lerntheorie stellt sich danach die Frage, inwieweit neben Eltern auch LehrerInnen in der Schule als Vorbilder daran beteiligt sind und inwieweit eigentlich ein gesellschaftlicher Diskurs über Gewalteinstellungen nach Kriterien des „moral disengagement“ notwendig wäre. Eventuell würde durch Studien zu diesen Themen auch die Rolle der BeisteherInnen greifbarer, wobei hier vorher geklärt werden sollte, wie der/die Einzelne ideell handeln würde und wie er/sie tatsächlich in der realen Bullying-Situation reagiert.

In Zeiten der knappen finanziellen Ressourcen wird immer gefragt, welche Interventionsmaßnahme am schnellsten und wirksamsten eingesetzt werden kann. Da wenig evaluierte Präventionsmaßnahmen vorliegen, ist eine Aussage dazu sehr schwierig. Einzelmaßnahmen erreichen nicht immer die gewünschte Wirkung, da sie auch oft auf konsequenter langfristiger Durchführung beruhen, die nicht immer eingehalten werden kann. Langfristig erscheint nur eine übergreifende Vernetzung mit allen Beteiligten in der Schule und in deren Umfeld als Strategie sinnvoll. Wichtig ist zumindest am Anfang die Erkenntnis, dass ein Problem innerhalb der Schule vorliegt, und im Weiteren, dass immer mehrere Personen und Gründe daran beteiligt sind. Die Unterstützung und Förderung der LehrerInnen spielt dabei eine ebenso große Rolle wie die persönliche Befragung und Mitbeteiligung der Kinder und die Einbindung der Eltern.

Schule als zentraler Lebensort formt die ersten demokratischen Handlungen und Gedanken. Die Mitbeteiligung der Kinder innerhalb einer demokratischen Gesellschaft fängt bereits an dem Punkt an, sie im Schulsystem außerhalb der geforderten Lernleistung ernst zu nehmen und am Schulleben zu beteiligen. Damit könnte Gewalt vermindert und die gesundheitliche Lebensqualität der Kinder nach ihren Bedürfnissen verbessert werden.

Die an der Untersuchung beteiligten Hamburger GrundschülerInnen haben einen Anfang gesetzt. Ihr Engagement und ihre Ernsthaftigkeit bei der Bearbeitung des Fragebogens zeigen ihr Bedürfnis nach Wahrnehmung und Mitteilung außerhalb der schulischen Leistungsbefragungen. Die Umsetzung der Ergebnisse in sinnvolle Präventionsmaßnahmen und der Beginn einer Diskussion über Gewalt an Grundschulen wäre ein erster Schritt, ihre Aussagen ernst zu nehmen und sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen.

.

Abstract

Gewalt an Schulen (Bullying) ist ein immer wiederkehrendes gesellschaftliches Thema. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Häufigkeit, Form und Ursache liegen seit den 90er-Jahren aus der Public-Health-Forschung vor. Dabei wurde Schulgewalt bisher überwiegend für die Sekundarstufe I und II untersucht. Bullying in Grundschulen geriet dagegen bisher in Deutschland wenig in den Blickwinkel. Die Ursachen sind daher weitgehend unbekannt und können durch vielfältige miteinander verwobene Verbindungen zu anderen Lebensbereichen bisher nicht mit Gewissheit festgestellt werden. Die Untersuchung „WOGE“ bietet in Hamburg erstmals Ergebnisse zur Gewalterfahrung, -ausübung und -einstellung an Grundschulen und überprüft eine mögliche Verbindung zwischen der subjektiven Lebensqualität und Bullying. Zugleich wurde erstmals die Gewalteinstellung der Kinder erfragt. Die Einflussfaktoren „individuelle soziale Lage“, „Schulklima“ und „soziale Unterstützung“ wurden als Prädiktoren aufgenommen.
Im November 2005 beantworteten 1154 Grundschulkinder in diesen Zusammenhängen während einer Querschnittserhebung einen schriftlichen Selbstausfüllerfragebogen. Innerhalb von 45 Minuten wurden Ankreuzfragen in einer Fünfer- bzw. Dreier-Skalierung ausgefüllt. Verwendet wurden der wissenschaftlich geprüfte Bullying-Fragenkatalog von Whitney und Smith, der KINDL^{R}-Fragebogen, Fragen aus der HBSC-Studie und eigene Fragestellungen. Neben uni- und bivariaten Analysen prüften Strukturgleichungsmodelle die komplexen Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren Bullying und weitergehend mit der Lebensqualität.

Als Ergebnis zeigte sich, dass Bullying an Grundschulen durchaus üblich ist. Bis zu 30 % der befragten Kinder berichteten über wöchentlich erlebte einzelne Formen des Bullying. Etwa 5 bis 7 % der Kinder übten einmal wöchentlich Bullying aus. Ebenso empfanden 25 % der Kinder eine geringe subjektive Lebensqualität. Das Schulklima sowie die soziale Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen waren mit Bullying assoziiert, während die individuelle soziale Lage nur einen geringen Zusammenhang zeigte. Nur 50 % der Betroffenen würden einen Erwachsenen über ihre Bullying-Situation informieren. Gewalteinstellungen, insbesondere das „moral disengagement“ waren mit der Bullying-Ausübung verbunden. Gewalt in den Pausen beobachteten ein Drittel der SchülerInnen.

Daraus lässt sich folgern, dass zur Verbesserung der Gewaltsituation eine Auseinandersetzung mit dem Schulklima, insbesondere dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis, notwendig ist, da sich dieses auf die soziale Unterstützung unter den Kindern auswirkt und mögliche Bullyingerfahrungen wie eine niedrige Lebensqualität verhindert. Auch über die Definition und die alltägliche Akzeptanz von indirekten Gewalteinstellungen sollte ein Diskurs geführt werden, um die bestehende Problematik zu entschärfen. Dafür ist eine Selbstbefragung der Kinder notwendig.

Literatur

Achermann, N., C. Pecorari, et al. (2006). Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Einführung in die Thematik. Schule und psychische Störungen. H. C. Steinhausen. Stuttgart, Kohlhammer Verlag: 15-37.

Ahrens, W., B. M. Bellach, et al. (1998). Messung soziodemographischer Merkmale in der Epidemiologie. Berlin, Robert Koch-Institut (RKI).

Alsaker, F. D. (2006). Psychische Folgen von Mobbing. Schule und psychische Störungen. H. C. Steinhausen. Stuttgart, Kohlhammer Verlag: 38–51.

Aßhauer, M., F. Burow, et al. (2003). Fit und stark fürs Leben – 3. und 4. Schuljahr. Leibzig, Ernst Klett Grundschulverlag.

Avenarius, H. und Kultusministerkonferenz. (2003). Bildungsbericht für Deutschland erste Befunde, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Backhaus, K., B. Erichson, et al. (2006). Mulitvariate Analysemethoden. Berlin, Heidelberg, Springer Verlag.

Bandura, A. (1999). "A sociocognitive analysis of substance abuse: an agentic perspective." Psychological Science 3: 214–216.

Bandura, A. (1999). "Moral disengagement in the perpetration of inhumanities." Personality and Social Psychology Review 3 (3): 193–209.

Bandura, A., et al. (1996). "Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency." Journal of Personality and Social Psychology (71): 364–374.

Banks, R. (1997). "Bullying in Schools." Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education ERIC DIGEST. Online im Internet: URL: http//npin.org/library/pre1998/n00416/n00416.html (besucht am 1.07.2007)

Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales (2001). Stadtdiagnose 2. Hamburg, Freie und Hansestadt Hamburg.

Bender, S. (2000). "Streitschlichtung in Grundschulen". Online Im Internet: URL: www.schulpsychologie.de/downloads/kuhlmann/bender (besucht am 20.11.2003).

Bentler, P. (1999). "Comparative fit indexes in structural models." Psychological Bulletin 107: 238–246.

Berliner Bildungsserver (2003). "Bullying und Mobbing." Online im Internet: URL: www.bebis. cidsnet.de (besucht am 23.01.2003).

Berntsson, L., L. Köhler, et al. (2006). "Health, economy and social capital in Nordic children and their families: a comparison between 1984 and 1996." Child: Care, Health and Development 32 (4): 441–451.

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (2007). "Bericht zur Kinder- und Jugendgesundheit in Deutschland." Online im Internet: URL: www.bdp-verband.org (besucht am 1.10.2007).

Bettge, S. (2004). Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Institut für Gesundheitswissenschaften. Berlin, Technische Universität Berlin. Online im Internet: URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn= 973582898 (besucht am 1.07.2007).

Bettge, S. und U. Ravens-Sieberer (2003). "Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen – empirische Ergebnisse zur Validierung eines Konzepts Protective Factors for Mental Health of Children and Adolescents-Empirical Results Validating a Concept." Gesundheitswesen 65: 167–172.

Bilz, L. und C. Hähnel (2006). Der Einfluss von Schule auf das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Schule und psychische Störungen. H. C. Steinhausen. Stuttgart, Kohlhammer Verlag: 68–85.

Blair, M. (2002). Presentation: Cutting Edge Research and its Impact on Future Child Health Policy – a Tension across the Bridge, CHILD Project. EUPHA. Dresden.

Böhmer, S. und U. Ravens-Sieberer (2005). Das Konzept der Lebensqualität in der gesundheitsbezogenen Forschung. Enzyklopädie der Psychologie. R. Schwarzer. Berlin, Hogrefe Verlag: 370–384.

Borg, M. G. (1999). "The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren." Educational Research 41 (2): 137–153.

Bortz, J. (1993). Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, Springer Verlag.

Bradley, R. H. und R. F. Corwyn (2002). "Socioeconomic status and child development." Annual Review of Psychology 53 (1): 371–399.

Bradshaw, J., P. Hoelscher, et al. (2007). "An Index of Child Well-being in the European Union." Social Indicators Research 80 (1): 133–177.

Literatur

Browne, M. und R. Cuddeck (1993). Alternative ways in assessing model fit. Testing structual equation models. K. Bollen and J. Long. Thousand Oaks, CA., Sage: 136–162.

Bullinger, M. (2000). Lebensqualität – Aktueller Stand und neuere Entwicklungen der internationalen Lebensqualitätsforschung. Lebensqualität und Gesundheitsökonomie in der Medizin: Konzepte – Methoden – Anwendungen. U. Ravens-Sieberer und A. Cieza. Landsberg, Ecomed Verlag: 13–25.

Bullinger, M., S. von Mackensen, et al. (1994). "KINDL – ein Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität von Kindern." Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 2: 64–77.

Bundesverband der Unfallkassen (2005). "Gewalt an Schulen – Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993–2003." Online im Internet: URL: www.unfallkassen.de (besucht am 30.03.2008).

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2003). "Achtsamkeit und Anerkennung." Online im Internet: URL: www.bzga.de (besucht am 04.02.2003)

Bürgisser, T. (2006). "Gesundheitsförderung, Schulklima und Leistungsorientierung – ein Widerspruch? Handout." Workshop 2006.

Buring, J. E. und C. H. Hennekens (1987). Epidemiology in Medicine. Boston, Little, Brown and Company.

Choate, P. und D. Prothrow-Stith (2002). "Violence, a social disease." Online im Internet: URL: www.albion.edu/educate (besucht am 07.03.2002).

Cierpka, M. (2001). FAUSTLOS: ein Curriculum zur Prävention von aggressiven Verhalten und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1–3. Göttingen, Hogrefe Verlag.

Cierpka, M. (2003). "Sozial-emotionales Lernen mit FAUSTLOS." Psychotherapeut 4: 247–254.

Craig, W. (1998). „The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary schools“. Personanilty and Individuell Differences 24 (1): 123–130.

Craig, W. M. und Y. Harel (2004). Bullying, physical fighting and victimization. Young people's health in context – Health Behaviour in School-Age Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. C. Currie, C. Roberts, A. Morganet al, WHO Library: 133–144.

Currie, C., R. Elton, et al. (1997). "Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey." Health Education Research 12 (3): 385.

Currie, C., et all. (2001). Young People's health in context – Health Behaviour in school age children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 study, Chapter two, WHO Europe.

Currie, C., C. Roberts, et al. (2004). Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey, World Health Organization Geneva, Switzerland.

Dake, J., J. Price, et al. (2003). "The Nature and Extent of Bullying at School." Journal of School Health 73: 173–180.

Dalbokova, D., M. Krzyzanowski, et al. (2007). "Childrens's health and the environment in Europe: a baseline assessment." WHO Regional Office for Europe, ENHIS.

Deutschland, P. K. (2004). PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, Waxmann Verlag.

Doll, L. S., S. E. Bonzo, et al. (2007). Handbook of Injury and Violence Prevention. New York, Springer Verlag.

Due, P., B. E. Holstein, et al. (2005). "Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative Cross Sectional Study in 28 Nries." European Journal of Public Health 15: 128–132.

Eder, F. (2006). Schul- und Klassenklima. Handwörterbuch pädagogische Psychologie. D. H. Rost. Weinheim, Beltz Verlag: 578–591.

Edwards, R. (2003). "Social capital." Unpublished paper, Families & Social Capital ESRC Research Group, South Bank University. Online im Internet: URL: http=//assets.wnec.edu/55/bib-socialcapitalfin.pdf (besucht am 22.05.07).

Eiser, C. und R. Morse (2001). "Can parents rate their child`s health-related quality of life?" Quality of Life Research 10 (4): 347–357.

Emrich, C. (2004). LISREL interaktiv. Wiesbaden, Deutscher Universitäts-Verlag.

Erdfelder, E., R. Mausfeld, et al. (1996). Handbuch quantitative Methoden. Weinheim, Psychologie Verlags Union.

Erhart, M., H. Hölling, et al. (2007). "Der Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 50: 800–809.

Erhart, M., R. Wetzel, et al. (2005). "Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität mit dem deutschen SF- 8." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 45: 1322–1329.

Eslea, M. (2004). "Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven nries." Aggressive Behavoir 30: 71–83.

Fekkes, M., F. Pijpers, et al. (2005). "Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior." Health Education Research 20 (1): 81–91.

Fekkes, M., F. I. Pijpers, et al. (2006). "Do Bullied Children Get Ill, or Do Ill Children Get Bullied? A Prospective Cohort Study on the Relationship Between Bullying and Health-Related Symptoms." Pediatrics 117 (5): 1568–1574.

Fend, H. (1980). Theorie der Schule. München, Juventa Verlag.

Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. München, Weinheim, Juventa Verlag.

Field, A. (2005). Discovering Statistics using SPSS. London, Sage Publications.

Forero, R., L. McLellan, et al. (1999). "Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey." British Medical Journal 319 (7206): 344–348.

Freitag, M. (1998). Was ist eine gesunde Schule? Weinheim, Juventa-Verlag.

Gerharz, E. W., C. Eiser, et al. (2003). "Current approaches to assessing the quality of life in children and adolescents." British Journal of Urology international 91: 150–154.

Gini, G. (2006). "Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?" Aggressive behavior(Print) 32 (6): 528–539.

Gini, G. (2007). "Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems." Journal of Paediatrics and Child Health: 1–6.

Glew, G. M., M.-Y. Fan, et al. (2005). "Bullying, Psychosocial Adjustment, and Academic Performance in Elementary School." Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine 159 (11): 1026–1031.

Gordis, L. (2001). Epidemiologie. Marburg, Philadelphia, Kilian Verlag.

Gottfredson, D. C. und E. L. Bauer (2007). Interventions to Prevent Youth Violence. Handbook of Injury and Violence Prevention. L. S. Doll, S. E. Bonzo, J. A. Mercy and D. A. Sleet. Atlanta, Springer Verlag: 157–181.

Gray, G., I. Young, et al. "Developing a health-promoting school." Online im Internet: URL: www.euro.who.int/document/e90053.pdf (besucht am 20.04.2008).

Griebel, W. und A. Beisenkamp (2001). Kinder und Gewalt. Kindheit 2001– Das LBS-Kinderbarometer. LBS-Initiative Junge Familie, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 127–150.

Griffel, R. (2001). Power statt Gewalt. Baden-Württemberg, Aktion Jugendschutz (Hrsg.).

Grussendorf, J., A. McAlister, et al. (2002). "Resisting Moral Disengagement in Support for War: Use of the “Peace Test” Scale Among Student Groups in 21 Nations " Journal of Peace Psychology 8 (1): 73–83.

Guerrero, R. (2002). "Violence is a Health Issue." Bulletin of the World Health Organisation 80 (10): 767.

Gugel, G. und A. Mijic (2006). Gewalt und Gewaltprävention – Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung in der Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen, Institut für Friedenspädogik.

Haisken-DeNew, J. P. und J. R. Frick (2005). DTC Desktop Companion to the German Socio-Economic Panel (SOEP), Version 8.0, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin

Hanewinkel, R. und M. Aßhauer (2003). "Fit und stark fürs Leben." Suchttherapie 4: 197–199.

Hanewinkel, R. und D. Eichler (1999). Gewalt an Schulen Schleswig-Holsteins. Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. M. Schäfer and D. Frey. Göttingen, Hogrefe Verlag: 55–63.

Hawker, D. S. J. und M. J. Boulton (2000). "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies." The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 41 (04): 441–455.

Heitmeyer, W. und M. Ulbrich-Herrmann (2004). Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Forschung über Gewalt an Schulen. H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer und K.-J. Tillmann. Weinheim, München, Juventa Verlag: 45–62.

Hermann, N. und A. Mielck (2001). "Der Gesundheitszustand von deutschen und ausländischen Kindern: Warum ist Mehmet gesünder als Maximilian?" Gesundheitswesen 63: 741–747.

Horch, K., H. Kalhl, et al. (2007). Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Schleswig-Holstein. Berlin, Robert Koch-Institut.

Hosmer, D. W. und S. Lemeshow (1989). Applied Logistic Regression. New York, John Wiley & Sons.

Literatur

Hradil, S. (2006). Was prägt das Krankheitsrisiko: Schicht, Lage, Lebensstil? Gesundheitliche Ungleichheiten. M. Richter und K. Hurrelmann. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 33–52.

Hurrelmann, K., A. Klocke, et al. (2003). "WHO-Jugendgesundheitssurvey – Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland." Erziehungswissenschaft 27: 79–108.

Hymel, S., N. Rocke-Henderson, et al. (1999). "Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents." Press: Journal of Social Issues.

Jäger, R., U. Fischer, et al. (2007). "Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer Online-Befragung." Zentrum für empirische pädagogische Forschung. Online im Internet: URL: www.zepf.uni-landau.de (besucht am 1.10.2007).

Jenkel, D. (2004). "Soziale Schulqualität aus Schülersicht - Studien und Verfahren." Entwicklung und Erprobung eines Fort- und Weiterbildungsprogramms gegen Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, politischen Extremismus und Antisemitismus. Abschlussbericht. Online im Internet: URL: http =//news.uni-potsdam.de/u/ifk/sites/projekte/Kapitel_2.pdf (besucht am 26.06.2007).

Jenney, M. E. M. und S. Campbell (1997). "Measuring quality of life." Archives of Disease in Childhood 77: 347–350.

Jordan, S. (2001). "Violence and Adolescence in Urban Settings: A Public Health Approach Based on the MLIVEA Framework."

Jöreskog, K. und D. Sörbom (2001). LISREL 8: User's reference guide. Lincolnwood, Scientific Software International, Inc.

Kaltiala-Heino, R., M. Rimpela, et al. (1999). "Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey." British Medical Journal 319 (7206): 348–351.

Kappelhoff, P. (2006). "Vorlesung Kapitel 5: Messen; Faktorenanalyse; Beispiel einer Reliabilitätsanalyse." Online im Internet: URL: www.wiwi.uni-wuppertal.de/kappelhoff/pages (besucht am 13.10.2006).

King, A., et all. (1996). the health of youth: a cross-sectional survey, chapter 1, WHO Regional Publications.

Klewin, G., K.-J. Tillmann, et al. (2002). Gewalt in der Schule. Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Heitmeyer, W. Hagan, J. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag: 1078–1105.

Klocke, A. (2001). Armut bei Kindern und Jugendlichen und die Auswirkungen auf die Gesundheit. Berlin, Robert Koch-Institut.

Klocke, A. und U. Becker (2007). "Soziales Kapital als Ressource für Gesundheit im Jugendalter." Online im Internet: URL: http =//www.fb4.fh-frankfurt.de/projekte/hbsc/dokumente/beitrag_leipzig.pdf (besucht am 8.05.2007).

Krämer, A., R. Reintjes, et al. (2003). Infektionsepidemiologie. Berlin, Springer Verlag.

Krannich, S., M. Sanders, et al. (1997). "FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern." Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 46: 236–247.

Krauth, J. (1993). Einführung in die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA). Hemsbach, Beltz Verlag.

Krug, E. (2002). World Report on Violence and Health. Genova, World Health Organization.

Kumpulainen, K. und E. Räsänen (2000). "Children involved in bullying at elematary School age: their psychaiatric symptoms and deviance in adolescence." Child Abuse & Neglet 24 (12): 1567–1577.

Kumpulainen, K., E. Räsänen, et al. (1998). "Bullying and psychatric symptoms among elementary school age children." Child Abuse & Neglet 22 (7): 705–717.

Lampert, T. (2005). Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit. Berlin, Robert Koch-Institut.

Lampert, T. und M. Richter (2006). Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen. Gesundheitliche Ungleichheit – Grundlagen, Probleme, Perspektiven. M. Richter und K. Hurrelmann. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 199–217.

Lampert, T., M. Richter, et al. (2006). "Kinder und Jugendliche: Ungleiche Lebensbedingungen, ungleiche Gesundheitschancen." Gesundheitswesen 68: 94–100.

Lange, M., P. Kamtsirius, et al. (2007). "Messung soziodemographischer Merkmale im Kinder und Jugendgesundheitssurvey (KIGGS) und ihre Bedeutung am Beispiel der Einschätzung des allgemeinen Gesundheitszustandes." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 50: 578–589.

Lehmkuhl, U., G. Lehmkuhl, et al. (2002). "Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 45 (12): 984–991.

Liebkind, K. und A. L. McAlister (1999). "Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland." European Journal of social psychology 29: 765–780.

Lienert, G. und U. Raatz (1998). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim, Beltz-Psychologie Verlagsunion.

Loll, B.-U. und J. Müller (1990). "Sozialräumliche Gliederung Hamburgs 1987." Hamburg in Zahlen 3: 72–79.

Lösel, F. und T. Bliesner (2003). Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen –Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München, Bundeskriminalamt, Luchterhand Verlag.

Mansour, M. E., U. Kotagal, et al. (2003). "Health-Related Quality of Life in Urban Elementary Schoolchildren." Pediatrics 111 (6): 1372–1381.

Marmot, M. (2005). "Social determinants of health inequalities." The Lancet 365 (9464): 1099–1104.

Matza, L. S., A. R. Swensen, et al. (2004). "Assessment of Health-Related Quality of Life in Children: A Review of Conceptual, Methodological, and Regulatory Issues." Value in Health 7 (1): 79–92.

Meadows, S. O., K. C. Land, et al. (2005). "Assessing Gilligan Vs. Sommers: Gender-Specific Trends in Child and Youth Well-Being in the United States, 1985–2001." Social Indicators Research 70 (1): 1–52.

Meier, U., W. Melzer, et al. (1995). "Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost – und Westdeutschland." Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 15 (2): 168–182.

Melzer, W. und K. Darge (2000). "Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention." Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49: 16–35.

Melzer, W., W. Schubarth, et al. (2004). Gewaltprävention und Schulentwicklung – Analyse und Handlungskomzepte. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.

Menesini, E., M. Eslea, et al. (1997). "Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school." Aggressive Behavior 23 (4): 245–257.

Menesini, E., V. Sanchez, et al. (2003). "Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders." Aggressive Behavior 29 (6): 515–530.

Middlebrooks, J. und N. Audage (2008). The Effects of Childhood Stress on Health Across the Lifespan. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Altanta (GA).

Mielck, A. (2000). Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Hans Huber Verlag.

Mielck, A. und U. Helmert (1998). Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Handbuch Gesundheitswissenschaften. K. Hurrelmann and U. Laaser. Weinheim, München, Juventa Verlag: 519–535.

Mytton, J., C. DiGuiseppe, et al. (2007). "School- based prevention programmes for preventing violence (Review)." Evididence-Based Child Health 2: 814–891.

Nansel, T. R., W. Craig, et al. (2004). "Cross-national consistency in relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment." Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine 158: 730–746.

Nansel, T. R., M. Overpeck, et al. (2001). "Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment." JAMA 285 (16): 2094–2100.

Nolting, H.-P. und H. Knopf (1997). "Gewaltminderung in der Schule: Erprobung einer kooperativen Intervention." Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 46: 195–205.

OECD (2003). "Erste Ergebnisse von PISA 2003 – Kurzzusammenfassung " Online im Internet: URL: http =//www.oecd.org/dataoecd/16/52/35888923.pdf (besucht am 16.09.2007).

Ohder, C. (1992). Gewalt durch Gruppen Jugendlicher: eine empirische Untersuchung am Beispiel Berlins. Berlin, Hitit Verlag.

Olweus, D. (1995). "Peer abuse or bullying at school: basic facts and a school-based intervention programme." Prospects 25 (1): 133–139.

Olweus, D. (2004). Gewalt in der Schule. Bern, Hans Huber Verlag.

Olweus, D. (2004). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. Forschung über Gewalt an Schulen. H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer and K.-J. Tillmann. Weinheim, München Juventa Verlag: 281–297.

Paulus, P. (2002). "Gesundheitsförderung im Setting Schule." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 45 (12): 970–975.

Posch, P. und H. Altrichter. "Schulqualität." Online im Internet: URL: http=//www.qis.at/pdf/schulqualität.pdf (besucht am 27.06.2007).

Posselt, R. E. und K. Schumacher (1993). Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Verlag an der Ruhr.

PROQOLID "Patient-Reported Outcome and Quality of life Instruments Database." Online im Internet: URL: http=//www.qolid.org/proqolid/search__1/search_engine/search_results.org (besucht am 24.01.07).

Prothrow-Stith, D. und M. Weissmann (1991). Deadly consequences. New York, Harper Collins Publishers.

Putnam, R. (1999). Bowling alone. New York, B & T Verlag.

Literatur

Putnam, R. D. (2001). Gesellschaft und Gemeinsinn, Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.

Radoschewski, M. (2000). "Gesundheitsbezogene Lebensqualität – Konzepte und Maße." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 43: 165–189.

Ravens-Sieberer, U. (2000). Lebensqualitätsansätze in der Pädiatrie. Lebensqualität und Gesundheitsökonomie in der Medizin: Konzepte–Methoden–Anwendung. U. Ravens-Sieberer und A. Cieza. Landsberg, Ecomed Verlag: 277–292.

Ravens-Sieberer, U. (2000). "Verfahren zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 43: 198–209.

Ravens-Sieberer, U., U. Ellert, et al. (2007). "Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 50: 810–818.

Ravens-Sieberer, U., E. Görtler, et al. (2000). Gesundheitsbezogene Lebensqualität aus Sicht von Kindern, Jugendlichen und Eltern – Eine regionale Erhebung im Rahmen der schulärztlichen Untersuchung. Lebensquailtätsforschung aus medizinpsychologischer und –soziologischer Perspektive. M. Bullinger, J. Siegrist, U. Ravens-Sieberer (Hrsg). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Hogrefe Verlag. 18: 289–303.

Ravens-Sieberer, U., E. Görtler, et al. (2000). "Subjektive Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen – Eine Befragung Hamburger Schüler im Rahmen der schulärztlichen Untersuchung." Gesundheitswesen 62: 148–155.

Ravens-Sieberer, U., A. Gosch, et al. (2001). "Quality of life in children and adolescents: a European public health perspective." Sozial- und Präventivmedizin 46: 294–302.

Ravens-Sieberer, U., H. Hölling, et al. (2002). "Erfassung von psychischer Lebensqualität im Kinder-und Jugendgesundheitssurvey." Gesundheitswesen 64 (Sonderheft 1): 30–35.

Ravens-Sieberer, U. und C. Thomas (2003). Gesundheitsverhalten von Schülern in Berlin – Ergebnisse der HBSC Jugendgesundheitsstudie 2002 im Auftrag der WHO. Berlin, Robert Koch-Institut (RKI).

Ravens-Sieberer, U. und S. Bettge (2004). "Aktuelles zum Kinder- und Jugendsurvey des RKI (KIGGS): Vorstellung des Moduls "Psychische Gesundheit"." Epidemiologisches Bulletin 1: 7.

Ravens-Sieberer, U., S. Bettge, et al. (2003). "Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse aus der Pilotphase des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 46 (4): 340–345.

Ravens-Sieberer, U. und M. Bullinger (1998). "Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content analytical results." Quality of Life Research 7: 399–407.

Ravens-Sieberer, U. und M. Bullinger (2000). KINDL-Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen-Manual. Berlin/ Hamburg.

Ravens-Sieberer, U. (2000). "Verfahren zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 43: 198–209.

Renneberg, B. und S. Lippke (2006). Lebensqualität. Gesundheitspsychologie B. Renneberg und P. Hammelstein, (Hrsg). Heidelberg, Springer Verlag: 29–33.

Richter, A. (2005). Risiko und Resilienz. Vortrag auf der Fachtagung: 'Einbahnstraße Einschulung'? Kindertagesstätte und Schule im Dialog, Halle/Saale. Online im Internet: URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1286.pdf (besucht am 7.07.2008).

Richter, M. (2005). "Die Bedeutung sozialer Ungleichheit für die Gesundheit im Jugendalter " Gesundheitswesen 67: 709–718.

Richter, M. und K. Hurrelmann (2006). Gesundheitliche Ungleichheit: Ausgangsfragen und Herausforderungen. Gesundheitliche Ungleichheit. M. Richter und K. Hurrelmann. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften: 11–32.

Richter, M. und A. Mielck (2006). "Gesundheitliche Ungleichheit im Jugendalter." Prävention und Gesundheitsförderung 1 (4): 248–254.

Rigby, K. (1998). "The Relationship between reported health and involvement in Bully/Victim Problems among male and female secondary school children." Journal of Health Psychology 3 (4): 465–476.

Rigby, K. (2002). New Perspectives on Bullying. London, Philadelphia, Jessica Kingdley Publishers.

Rinner, N. (2004). "Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen; Studien-Instrumente-Projekte." ZAEG Wien Online im Internet: URL: http=//www.pico.at/CAE/Qol/Kind2004.pdf (besucht am 22.01.2007).

Roggenbach, B. (2006). "Spannende Schule – entspanntes Miteinander." HAG-Hamburg.

Rossner, B. (2006). Fundamental of Biostatics. Duxbury, Thomson Brooks/Cole.

Rostammpour, P. und W. Melzer (2004). Täter-Opfer-Typologien im schulischen Gewaltkontext. Forschung über Gewalt an Schulen. H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer und K.-J. Tillmann. Weinheim, München, Klinkhardt Verlag.

Salmon, G., A. James, et al. (1998). "Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children." British Medical Journal 317: 924–925.

Samdal, O., D. Nutbeam, et al. (1998). "Achieving health and educational goals through schools--a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school." Health Education Research 13 (3): 383.

Satow, L. (2002). "Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik." Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft: 174–191.

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

Schäfer, M. und S. Korn (2001). "Maßnahmen gegen die Gewalt an Schulen: Ein Bericht aus Deutschland." Online im Internet: URL: http=//www.gold.ac.uk/connect/greportsgermany.html (besucht am 6.08.2004).

Schäfer, M., N. E. Werner, et al. (2002). "A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimisation and bully/victim problems among German schoolchildren." British Journal of Developmental Psychology 20: 281–306.

Scheithauer, H., T. Hayer, et al. (2003). Bullying unter Schülern. Göttingen, Hogrefe Verlag.

Schendera, C. F. (2007). "Kategoriale Regressionen." Unveröffentlichte Schulungsunterlagen

Schenk, L., U. Ellert, et al. (2007). "Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 50: 590–588.

Schenk, L. und H. Neuhauser (2005). "Methodische Standards für eine migrantensensible Forschung in der Epidemiologie." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 48 (3): 279–286.

Schick, A. (2004). "FAUSTLOS - Inhalte, Implemention und Effektivität eines Gewaltpräventionscurriculums." SchulVerwaltung spezial 3: 22–24.

Schick, A. und M. Cierpka (2003). FAUSTLOS–Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Konsequenzen in der Grundschule. Bildung der Gefühle. Innovationen? Illusion? Intrusion? M. Dörr und R. Göppel. Gießen, Psychosozial Verlag: 146–162.

Schick, A. und I. Ott (2002). "Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse." Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 10: 766–791.

Schlack, R. und H. Hölling (2007). "Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen im subjektiven Selbstbericht." Bundesgesundheitsblatt–Gesundheitsforschung–Gesundheitsschutz 50: 819–826.

Schubarth, W. (2000). Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied, Kriftel, Luchterhand Verlag.

Schubarth, W., K. Darge, et al. (2004). Im Gewaltausmaß vereint? Forschung über Gewalt an Schulen. H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer und K.-J. Tillmann. Weinheim, München, Juventa Verlag: 101–154.

Schwind, H.-D., J. Baumann, et al. (1990). Ursache, Prävention und Kontrolle von Gewalt –Analyse und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Berlin.

Seibt, A. (2001). "Public Health and Violence Prevention".

Sethi, D., F. Racioppi, et al. (2006). "Injuries and violence in Europe: why they matter and what can be done." Violence and Injury Prevention WHO European Centre for Enviroment and Health.

Singer, M. I., D. B. Miller, et al. (1999). "Contributors to Violent Behavior Among Elementary and Middle School Children." Pediatrics 104 (4): 878–884.

Smith, P. K., K. C. Madsen, et al. (1999). "What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied." Educational Research 41 (3): 267–285.

Smith, P. K., Y. Morita, et al. (1999). The nature of school bullying: a cross-national perspective. New York Routledge.

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2006). "Personen mit Migrationshintergrund in Hamburg und Schleswig-Holstein 2005." Online im Internet: URL: http=//www.statistik-nord.de/fileadmin/download/presse/SI06_106_F.pdf (besucht am 11.06.2007).

Stevens, V., I. De Bourdeaudhuij, et al. (2001). "Anti-Bullying interventions at school: aspects of programme adaption and critical issues for further programme developement." Health Promotion International 16 (2).

Theunissen, N., T. Vogels, et al. (1998). "The proxy problem: child report versus parent report in health-related quality of life research." Quality of Life Research 7 (5): 387–398.

Literatur

Twemlow, S., P. Fonagy, et al. (2004). "The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities." Annals of the New York Academy of Sciences 1036: 215–232.

Van der Wal, M., C. de Witt, et al. (2003). "Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying." Pediatrics 111 (6): 1312–1317.

Van der Wal, M. F. (2005). "There is bullying and bullying." European Journal of Pediatrics 164: 117–118.

Van der Wal, M. F., C. A. M. de Wit, et al. (2003). "Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying." Pediatrics 111 (6): 1312–1317.

Varni, J. W., C. A. Limbers, et al. (2007). "How young can children reliably and validly self-report their health-related quality of life?: An analysis of 8, 591 children across age subgroups with the PedsQL™ 4. 0 Generic Core Scales." Health and Quality of Life Outcomes 5 (1): 1.

Veenstra, R., S. Lindenberg, et al. (2005). "Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents." Developmental Psychology 41 (4): 672–682.

Verrips, E. G. H., T. Vogels, et al. (1999). "Measuring health-related quality of life in a child population." European Journal of Public Health 9: 188–193.

von Rueden, U., A. Gosch, et al. (2006). "Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study." Journal of Epidemiology & Community Health 60 (2): 130–135.

Vuille, J. C. (2001). "Auf das Schulklima kommt es an." Rundbrief-Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen 18: 5–6.

Vuille, J. C. (2004). "Schulklima und Gesundheit." Online im Internet: URL: http=//www.bern.ch/stadtverwaltung/bss/gsd/schulprojekte/netzwerk/NW_GST_Schulklima_und_Gesundheit.pdf (besucht am 27.06.2007).

Vuille, J. C. und M. Schenkel (2001). "Social equalization in the health of youth: The role of the school." The European Journal of Public Health 11 (3): 287.

Vuille, J. C. und M. Schenkel (2002). "Psychosocial determinants of smoking in Swiss adolescents with special reference to school stress and social capital in schools." Sozial-und Präventivmedizin/Social and Preventive Medicine 47 (4): 240–250.

Waters, E., S. Stewart-Brown, et al. (2003). "Agreement between adolescent self-report and parent reports of health and well-being: results of an epidemiological study." Child Care Health and Development 29 (6): 501–509.

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1997). "WHOQOL -Measuring quality of life." Online im Internet: URL: http=//www.who.int/mental_health/media/68.pdf (besucht am 31.01.2007).

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1998). Social Determinants of Health. The Solid Facts. Kopenhagen.

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1999). Series on School Health, document three: Violence Prevention: an Important Element of the Health-Promoting School. Genf.

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

Wilkinson, R. G. und M. Marmot (2006). Social Determinants of Health. New York, Oxford University Press.

Williams, K., M. Chambers, et al. (1996). "Association of common health symptoms with bullying in primary school children." British Medical Journal 313: 17–19.

Wolke, D., S. Woods, et al. (2000). "The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children." Journal of Child Psychology and Psychiatry 41 (8): 989–1002.

Wolke, D., S. Woods, et al. (2001). "Bullying involvement in primary school and common health problems " Archives of Diseases in Childhood 85: 197–201.

Wolke, D., S. Woods, et al. (2001). "Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors." British Journal of Psychology 92: 673–696.

World Health Organization (1985). "Health for all targets – The Health policy for Europe." World Health Organization, Kopenhagen. Updated edition 1991.

World Health Organization (2002). "Summary: World report on violence and health."

Wustmann, C. (2005). "Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung." Bildung PLUS Online im Internet: URL: http=//www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=459 (besucht am 20.02.2007).

Yang, S., J. Kim, et al. (2006). "Bullying and Victimization Behaviors in Boys and Girls at South Korean Primary Schools." Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 45 (1): 69–77.

Zimbardo, P. G. (1995). Psychologie. Berlin, Springer Verlag.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ökologisches Vierstufenmodell 17
Abbildung 2: A conceptual framework for developing a school health policy 54
Abbildung 3: Studiendesign 94
Abbildung 4: Stichprobenziehung 96
Abbildung 5: Klassen- und SchülerInnenanzahl nach Bezirk 97
Abbildung 6: Zusammenhangsberechnungen im Auswertungsschema 119
Abbildung 7: Teilnahme der Kinder pro Bezirk in Prozent 131
Abbildung 8: Teilnahme der Kinder in den Schulen 132
Abbildung 9: Teilnahme der Eltern im Bezirk 135
Abbildung 10: Teilnahme der Eltern an den einzelnen Schulen 136
Abbildung 11: Rücklauf der Eltern- und Kinderfragebögen der Zusatzstichprobe 140
Abbildung 12: Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis 150
Abbildung 13: Indikatoren der Mitbestimmung in der Schule 152
Abbildung 14: Interesse der Eltern für die Schule 157
Abbildung 15: Soziale Unterstützung durch MitschülerInnen 158
Abbildung 16: AußenseiterIn in der Klasse 159
Abbildung 17: Wohlbefinden unter FreundInnen 160
Abbildung 18: Bullying-Erfahrungen als Opfer 177
Abbildung 19: Allgemeine Bullying-Erfahrung 178
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Einzelfragen zu Bullying-Erfahrungen in der Gesamtgruppe 179
Abbildung 21: Prozentuale Verteilung von Bullying-Erfahrung der Einzelfragen in der Bullying-Opfer-Gruppe ... 179
Abbildung 22: Reaktionen innerhalb der Bullying-Situation 227
Abbildung 23: Persönliche Einstellung bei einer beobachteten Streitsituation 228
Abbildung 24: Indikatoren des „moral disengagement" 230
Abbildung 25: Soziale Stadtteillage der Schule und Hilfestellung bei einer beobachteten Streitsituation 232
Abbildung 26: Soziale Stadtteillage und aktive Reaktion bei beobachtetem Streit 236
Abbildung 27: „Sich aus einer Streitsituation heraushalten“ und soziale Stadtteillage der Schule 239
Abbildung 28: Schwierigkeiten auf dem Schulhof 256
Abbildung 29: Information eines Erwachsenen über eine Bullying-Situation 257
Abbildung 30: Körperliches Wohlbefinden der Kinder 266
Abbildung 31: Psychisches Wohlbefinden der Kinder 266
Abbildung 32: Selbstwertgefühl der Kinder 267
Abbildung 33: Wohlbefinden der Kinder in der Familie 267
Abbildung 34: Wohlbefinden in der Schule 268
Abbildung 35: Gesundheitliche Lebensqualität 269
Abbildung 36: Prozentuale Häufigkeiten der Bereiche niedriger Lebensqualität 272
Abbildung 37: Prozentuale Anzahl der Bereiche niedriger Lebensqualität bei Jungen und Mädchen 273
Abbildung 38: Einzeldimensionen der Lebensqualität unter Berücksichtigung der sozialen Lage 276
Abbildung 39: Pfadanalyse Modell 1 301
Abbildung 40: Pfadanalyse Modell 2 303
Abbildung 41: Pfadanalyse Modell 3 305

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Literaturrecherche Medline: Suchergebnisse 12
Tabelle 2: Kinder (5–14 Jahre), die durch beabsichtigte Verletzungen ums Leben kamen (selbst ausgelöste Verletzungen, zwischenmenschliche Gewalt, kriegsbedingte Verletzungen), differenziert nach Einkommensschicht 23
Tabelle 3: Junge Menschen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren, die durch beabsichtigte Verletzungen ums Leben kamen (selbst ausgelöste Verletzungen, zwischenmenschliche Gewalt, kriegsbedingte Verletzungen), differenziert nach Einkommensschicht 24
Tabelle 4: Prävalenzen von erlebtem Bullying in Grundschulen 43
Tabelle 5: Gesundheitsprobleme im Grundschulalter bei erlebtem Bullying 49
Tabelle 6: Gewaltpräventionsmaßnahmen nach *Olweus* 53
Tabelle 7: Anzahl der Grundschulen nach Bezirk und sozialer Lage 97
Tabelle 8: Anzahl der Grundschulklassen nach hoher und normaler/benachteiligter sozialer Lage 98
Tabelle 9: Anzahl der zu untersuchenden Schulklassen pro Bezirk nach sozialer Stadtteillage 98
Tabelle 10: Dimensionen des Kinderfragebogens 104
Tabelle 11: Dimensionen des Eltern- und LehrerInnenfragebogen 113
Tabelle 12: Cronbach’s-Alpha-Wert e der Fragebogenkonstrukte 129
Tabelle 13: Größe der Schule nach sozialer Stadtteillage 130
Tabelle 14: Stichprobe der Kinder 134
Tabelle 15: Stichprobe der Eltern 138
Tabelle 16: Stichprobe „FAUSTLOS“ 142
Tabelle 17: Repräsentativität der Kinderdaten 143
Tabelle 18: Repräsentativität der Elterndaten 144
Tabelle 19: Signifikanzen und Zusammenhangsmaße zwischen den strukturellen Einflussfaktoren 146
Tabelle 20: Verteilung der Arbeitstätigkeit unter Berücksichtigung des familiären Wohlstands 148
Tabelle 21: Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage 148
Tabelle 22: Verteilung der sozialen Lage unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage 149
Tabelle 23: Mittelwerte der Mitbestimmung in der Schule unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage 152
Tabelle 24: Korrelationen zwischen den Indikatoren des Schulklimas 153
Tabelle 25: Mittelwerte des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses unter Berücksichtigung der sozialen Lage 153
Tabelle 26: Korrelationen zwischen den Indikatoren der sozialen Unterstützung 161
Tabelle 27: Geschlechtspezifische Mittelwerte der Variable „AußenseiterIn in der Klasse" 163
Tabelle 28: Korrelationen zwischen der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen und Indikatoren des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnisses 165
Tabelle 29: Regressionskoeffizienten der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen und Schulklima (Stufe 4) 165
Tabelle 30: Standardisierte Regressionswerte: soziale Unterstützung und Schulklima 166
Tabelle 31: Korrelationen der sozialen Unterstützung und Schulklima nach Geschlecht 167
Tabelle 32: Geschlechtsspezifische Regressionskoeffizienten der sozialen Unterstützung und Schulklima 168
Tabelle 33: Korrelationen zwischen der sozialen Unterstützung durch FreundInnen und Mitbestimmung in der Schule 168
Tabelle 34: Korrelationen zwischen der sozialen Unterstützung und der Mitbestimmung nach Geschlecht 169
Tabelle 35: Regressionskoeffizienten für die soziale Unterstützung und Schulklima nach Geschlecht 170

Tabelle 36: Korrellationen zwischen dem SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis und Unterstützung durch Familie 171
Tabelle 37: Regressionskoeffizienten: Interesse der Eltern an der Schule und Schulklima 171
Tabelle 38: Regressionskoeffizient der familiären Unterstützung und Schulklima nach Geschlecht 172
Tabelle 39: Einflussfaktoren der sozialen Unterstützung 174
Tabelle 40: Einflussfaktoren der sozialen Unterstützung in der Jungengruppe 174
Tabelle 41: Einflussfaktoren der sozialen Unterstützung in der Mädchengruppe 175
Tabelle 42: Verteilungen der Gewaltformen 181
Tabelle 43: Prozentuale Darstellung der Kombinationen der Bullying-Erfahrungen nach Geschlecht 182
Tabelle 44: Übersichtstabelle der Prävalenzen der erlebten Gewalt 183
Tabelle 45: Verteilung der erlebten Gewalt unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteilage 184
Tabelle 46: Verteilungen der Opfer (mindestens eine Gewaltform einmal in der Woche) unter Berücksichtigung der sozialen Lage und Geschlecht 185
Tabelle 47: Odds-Ratio-Berechnungen für Opfer (allgemeine Angaben) und Indikatoren der sozialen Lage 187
Tabelle 48: Odds-Ratio-Berechnung für Opfer (mindestens eine Gewaltform) und die Indikatoren der sozialen Lage 188
Tabelle 49: Verteilungen der TäterInnen (mindestens einmal in der Woche) unter Berücksichtigung der sozialen Lage 191
Tabelle 50: Odds Ratio für TäterInnen (einmal in der Woche) und Indikatoren der sozialen Lage 193
Tabelle 51: Odds Ratio für TäterIn (mindestens einmal im Monat) und Indikatoren der sozialen Lage 194
Tabelle 52: Odds Ratio für Opfer/TäterIn und die Indikatoren der sozialen Lage 197
Tabelle 53: Mittelwerte des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis bei Bullying 200
Tabelle 54: Mittelwerte der Mitbestimmungsmöglichkeiten nach Gruppen der erlebten Gewalt 201
Tabelle 55: Odds Ratio für Opfer von Bullying und Indikatoren des Schulklimas 203
Tabelle 56: Odds Ratio für Opfer von Bullying (mindestens eine Gewaltform) und Indikatoren des Schulklimas 204
Tabelle 57: Odds Ratio für TäterIn (einmal im Monat) und Indikatoren des Schulklimas 206
Tabelle 58: Odds Ratio für das Kriterium, einmal in der Woche TäterIn von Bullying zu sein 207
Tabelle 59: Odds Ratio für Opfer/TäterIn und Indikatoren des Schulklimas 209
Tabelle 60: Mittelwerte der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen in Zusammenhang mit Bullying 212
Tabelle 61: Mittelwerte der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen und Bullying der Jungen 214
Tabelle 62: Mittelwerte der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen und FreundInnen und Bullying der Mädchen 214
Tabelle 63: Korrelationen von Bullying und soziale Unterstützung nach Geschlecht 216
Tabelle 64: Odds Ratio für Opfer (allgemeine Angaben) und soziale Unterstützung 217
Tabelle 65: Odds Ratio für Opfer von mindestens einer Gewaltform und soziale Unterstützung 218
Tabelle 66: Odds Ratio für TäterInnen (wöchentlich) und die Indikatoren der sozialen Unterstützung 220
Tabelle 67: Odds Ratio für TäterInnen (monatlich) und die Indikatoren der sozialen Unterstützung 221
Tabelle 68: Odds Ratio für Opfer/TäterInnen und soziale Unterstützung 223
Tabelle 69: Verteilungen der Helfenden bei beobachteter Bullying-Situation und Indikatoren der sozialen Lage 231
Tabelle 70: Verteilung der helfenden Position zwischen den Geschlechtern in Kombination der sozialen Lage . 232
Tabelle 71: Wahrscheinliche Risiken, jemandem keine Hilfe anzubieten, und soziale Lage 234
Tabelle 72: Wahrscheinliche Risiken für „nur manchmal Hilfe bei beobachtetem Streit anzubieten“ und sozialer Lage 235

Tabelle 73: Aktive Reaktion bei beobachteten Streit und Indikatoren der sozialen Lage 236
Tabelle 74: Wahrscheinliches Risiko dafür „eine Seite zu unterstützen bei beobachtetem Streit“, und soziale Lage 237
Tabelle 75: Wahrscheinliche Risiken für „manchmal eine Seite während eines Streites von außen unterstützen“ und soziale Lage 238
Tabelle 76: Verteilungen der Kinder, die sich aus einem Streit heraushalten unter Berücksichtigung der sozialen Lage 239
Tabelle 77: Wahrscheinliche Risiken für das „Heraushalten aus einer beobachteten Streitsituation“ und soziale Lage 240
Tabelle 78: Wahrscheinliche Risiken für „sich manchmal aus einer beobachteten Streitsituation heraushalten“ und soziale Lage 241
Tabelle 79: „Moral disengagement“ und die Indikatoren der sozialen Lage 242
Tabelle 80: Wahrscheinliche Risiken für „moral disengagement“ und soziale Lage 243
Tabelle 81: Odds Ratio der binären logistische Regression erlebte Gewalt und Gewalteinstellung 247
Tabelle 82: Bedingte wahrscheinliche Risiken für Opfer (allgemeine Angaben) 248
Tabelle 83: Prädiktoren für das Kriterium Opfer, mindestens eine Gewaltform in der Woche 250
Tabelle 84: Prädiktoren für das Kriterium TäterIn einmal in der Woche 251
Tabelle 85: Prädiktoren des Kriteriums „TäterInnen mindestens einmal im Monat“ 252
Tabelle 86: Prädiktoren für das Kriterium „Opfer/TäterInnen“ 254
Tabelle 87: Verteilungen der Gewaltbeobachtungen nach sozialer Stadtteillage der Schulen 257
Tabelle 88: Informieren eines Erwachsenen nach sozialer Stadtteillage der Schule 258
Tabelle 89: Information eines Erwachsenen über eine Bullying-Situation unter Berücksichtigung der Schulgröße 258
Tabelle 90: Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying für die Gesamtgruppe (Angaben der Modelle der Stufe 4 pro Bereich) 262
Tabelle 91: Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying: Jungen 263
Tabelle 92: Bedingte Wahrscheinlichkeiten für Bullying: für Mädchen 264
Tabelle 93: Prozentangaben „oft/immer“ des Wohlbefindens im Bereich Schule 268
Tabelle 94: Transformierte Werte der gesundheitlichen Lebensqualität 269
Tabelle 95: Mittelwerte der Lebensqualität für Jungen und Mädchen 270
Tabelle 96: Gesundheitliche Lebensqualität und soziale Stadtteillage 271
Tabelle 97: Allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und Indikatoren der sozialen Lage 274
Tabelle 98: Effektgrößen der sozialen Lage auf das schulische Wohlbefinden 278
Tabelle 99: Korrelationen zwischen Schulklima und allgemeine gesundheitliche Lebensqualität 279
Tabelle 100: Regressionswerte der Modelle der Stufe 1 und 2 zwischen Lebensqualität und Schulklima 280
Tabelle 101: Gesamtmodell der Stufe 3: allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und Schulklima 281
Tabelle 102: Leistungsfähigstes Modell der Lebensqualität und Schulklima 281
Tabelle 103: Leistungsfähigstes Modell der linearen Regression in der Mädchengruppe: Lebensqualität und Schulklima 282
Tabelle 104: Leistungsfähigstes Modell der linearen Regression in der Jungengruppe: Lebensqualität und Schulklima 282
Tabelle 105: Signifikante Korrelationen zwischen der Einzeldimensionen der Lebensqualität und Schulklima 283
Tabelle 106: Regressionskoeffizienten der Einzeldimensionen und Schulklima 283
Tabelle 107: Korrelationen der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität und Indikatoren der sozialen Unterstützung 285

Tabelle 108: Regressionskoeffizienten der Stufe 1 und Stufe 2: Lebensqualität und soziale Unterstützung 285
Tabelle 109: Regressionskoeffizienten der Stufe 3 Lebensqualität und soziale Unterstützung..... 286
Tabelle 110: Regressionskoeffizienten der Stufe 4 Lebensqualität und soziale Unterstützung..... 286
Tabelle 111: Signifikante Korrelationen zwischen den Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität und der sozialen Unterstützung..... 287
Tabelle 112: Mittelwerte der allgemeinen Lebensqualität unter Bullying-Aspekten..... 289
Tabelle 113: Prozentuale Darstellung der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität und Bullying..... 291
Tabelle 114: Logistische Regressionswerte des Kriteriums „allgemeine negative Lebensqualität“ mit den Prädiktoren des Bullying 291
Tabelle 115: Mittelwerte der Einzeldimensionen der Lebensqualität unter Bullying-Kriterien..... 292
Tabelle 116: Signifikanztests und Effektgrößen zwischen den Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität und Bullying..... 293
Tabelle 117: Prozentuale Verteilungen niedriger und positiver Lebensqualität innerhalb des Bullying..... 293
Tabelle 118: Signifikante Prädiktoren des Gesamtmodells der gesundheitlichen Lebensqualität..... 294
Tabelle 119: Signifikante Prädiktoren des Gesamtmodells der gesundheitlichen Lebensqualität bei Mädchen .. 295
Tabelle 120: Signifikante Prädiktoren für die allgemeine gesundheitliche Lebensqualität und ihre Einzeldimensionen 298
Tabelle 121: signifikante Prädiktoren der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität nach Geschlecht..... 299
Tabelle 122: Prozentuale verteilung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis nach Schulgröße..... VIII
Tabelle 123: Mittelwerte der SchülerInnenmitbestimmung unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage VIII
Tabelle 124: Mittelwerte der Indikatoren der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen..... VIII
Tabelle 125: Mittelwerte des Wohlbefindens unter FreundInnen..... VIII
Tabelle 126: Mittelwerte der familiären Unterstützung unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage. IX
Tabelle 127: Mittelwerte der Unterstützung durch MitschülerInnen unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage..... IX
Tabelle 128: Transformierte Werte des Wohlbefindens unter FreundInnen unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage X
Tabelle 129: Regressionskoeffizienten des Schulklimas auf das Kriterium: sozialen Unterstützung in den Modellen der Stufe 1 und Stufe 2 X
Tabelle 130: Gütemaße des linearen Modells der Stufe 4: soziale Unterstützung und Schulklima..... XI
Tabelle 131: Regressionskoeffizienten der SchülerInnenmitbestimmung für das Kriterium: „MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett“..... XI
Tabelle 132: Regressionskoeffizienten der SchülerInnenmitbestimmung für das Kriterium: MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit XI
Tabelle 133: Korrelationen der Indikatoren der „sozialen Unterstützung“ mit der Mitbestimmung in der Klasse nach Geschlecht unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule und Schulgröße..... XI
Tabelle 134: Prozentuale Verteilung der erlebten Gewalt unter Berücksichtigung der Schulgröße XI
Tabelle 135: Prozentuale Verteilung der Opfer (allgemeine Angaben) unter Berückasichtigung der sozialen Lage XII
Tabelle 136: Modellgüte logistische Regression: Bullying-Erfahrung, wenn mindestens eine Gewaltform vorliegt und Indikatoren der sozialen Lage XII
Tabelle 137: Modellgütemaße logistische Regression: Opfer (allgemeine Angabe) und Indikatoren der sozialen Lage und XIII

Tabelle 138: Prozentuale Verteilung der monatlichen TäterInnen unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage XIII
Tabelle 139: Modellgütemaße logistische Regression: TäterInnen (wöchentlich) und Indikatoren der sozialen Lage XIV
Tabelle 140: Modellgütemaße logistische Regression: TäterInnen (monatlich) und Indikatoren der sozialen Lage XIV
Tabelle 141: Prozentuale Verteilung der Opfer/TäterInnen unter Berücksichtigung der sozialen Lage XV
Tabelle 142: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer/TäterInnen und Indikatoren der sozialen Lage XV
Tabelle 143: Signifikanzergebnisse zwischen den Gruppen der erlebten Gewalt und dem Schulklima XVI
Tabelle 144: Mittelwerte des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis unter Berücksichtigung der erlebten Gewalt in der Gruppe der Jungen XVI
Tabelle 145: Mittelwerte des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis unter Berücksichtigung der erlebten Gewalt in der Gruppe der Mädchen XVI
Tabelle 146: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer von Bullying (allgemeine Daten) und Schulklima XVII
Tabelle 147: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer von Bullying (mindestens eine Gewaltform) und Schulklima XVII
Tabelle 148: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: TäterIn (monatlich) und Schulklima XVIII
Tabelle 149: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: TäterIn (wöchentlich) und Schulklima XIX
Tabelle 150: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer/TäterIn und Schulklima XIX
Tabelle 151: Mann-Whitney-U-Test bei erlebter Gewalt und der sozialen Unterstützung XX
Tabelle 152: Korrelationswerte zwischen sozialer Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen und Bullying XX
Tabelle 153: Mittelwerte der familiären Unterstützung unter Berücksichtigung der erlebten Gewalt XX
Tabelle 154: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer (allgemeine Angabe) und soziale Unterstützung XXI
Tabelle 155: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer (mindestens einer Gewaltform) und soziale Unterstützung XXI
Tabelle 156: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: TäterInnen (wöchentlich) und soziale Unterstützung XXII
Tabelle 157: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: TäterInnen (monatlich) und soziale Unterstützung XXII
Tabelle 158: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer/TäterInnen und soziale Unterstützung XXIII
Tabelle 159: Verteilung der aktiven Reaktion innerhalb eines Streites stratifiziert nach sozialer Stadtteillage XXIII
Tabelle 160: Verteilung der aktiven Reaktion bei Streit stratifiziert nach Schulgröße XXIV
Tabelle 161: Verteilung des „sich heraushalten“ stratifiziert nach sozialer Stadtteillage der Schule XXIV
Tabelle 162: Helfer innerhalb einer Bullying-Situation stratifiziert nach Schulgröße XXIV
Tabelle 163: Prozentuale Verteilung des „heraushalten bei einer Streitsituation“ unter Berücksichtigung der sozialen Lage nach Geschlecht XXIV
Tabelle 164: Prozentuale Verteilung von "moral disengagement" nach Geschlecht unter Berücksichtigung der sozialen Lage XXV
Tabelle 165: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: moralischen Distanzierung und Indikatoren der sozialen Lage XXV

Tabelle 166: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse der Stufe 4: Gewalteinstellung und erlebte Gewalt XXVI
Tabelle 167: Modellgütemaße für die Modelle mit allen signifikanten Prädiktoren für die Kriterien der erlebten Gewalt XXVI
Tabelle 168: Verteilung von Gewaltbeobachtungen unter Berücksichtigung der Schulgröße XXVII
Tabelle 169: Mittelwerte der gesundheitlichen Lebensqualität unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage und nach Geschlecht XXVII
Tabelle 170: Mittelwerte der gesundheitlichen Lebensqualität unter Berücksichtigung der Schulgröße XXVII
Tabelle 171: Mittelwerte der Einzeldimensionen der Lebensqualität unter Berücksichtigung der sozialen Lage XXVII
Tabelle 172: Signifikanzwerte für den Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bei der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität in Zusammenhang mit dem Schulklima XXVIII
Tabelle 173: Modellgüte der Modelle der linearen Regression von Lebensqualität und Schulklima XXVIII
Tabelle 174: Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei den Korrelationen zwischen der Lebensqualität und der sozialen Unterstützung XXIX
Tabelle 175: Gütekriterien der Stufen 1 bis 4 für die linearen Regressionen Lebensqualität und soziale Unterstützung XXIX
Tabelle 176: Regressionskoeffizienten der Stufe 4: Lebensqualität und soziale Unterstützung in der Gruppe der Mädchen XXIX
Tabelle 177: Regressionskoeffizienten der Stufe 4: Lebensqualität und soziale Unterstützung in der Gruppe der Jungen XXX
Tabelle 178: Regressionskoeffizienten der sozialen Unterstützung zum Kriterium Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität XXX
Tabelle 179: signifikante Zusammenhänge zwischen Bullying und dichotomisierten Einzeldimensionen der Lebensqualität XXXI
Tabelle 180: Signifikante Prädiktoren des Gesamtmodells der gesundheitlichen Lebensqualität bei Jungen XXXI

Tabellenanhang

Tabelle 122: Prozentuale verteilung des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis nach Schulgröße

Angaben „oft/immer	*5 bis 7 Klassen*	*8 bis 10 Klassen*	*11 bis 13 Klassen*	*14 bis 16 Klassen*
LehrerIn ist nett p = 0,002 C: 0,164	80,00 %	77,00 %	83,20 %	75,30 %
LehrerIn ist gerecht p = 0,008 C: 0,152	75,50 %	68,00 %	74,20 %	68,00 %

Tabelle 123: Mittelwerte der SchülerInnenmitbestimmung unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage

		Klassenrat/Morgenrunde			*Regeln durch Klasse*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
FAS	geringer materieller Wohlstand	2,83	1,49	3	3,18	1,54	3
	normaler materieller Wohlstand	2,99	1,51	3	3,11	1,56	3
	hoher materieller Wohlstand	3,37	1,49	3	3,05	1,56	3
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	3,07	1,53	3	3	1,55	3
	nicht deutsch- oder zweisprachig	2,89	1,48	3	3,33	1,51	4
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	3,13	1,6	3	3,05	1,56	3
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	2,98	1,48	3	3,15	1,55	3
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	2,34	1,3	2	3,18	1,52	4
	ein Elternteil arbeitet	3,17	1,48	3	3,09	1,62	3
	beide Elternteile arbeiten	2,98	1,51	3	3,1	1,53	3
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	3,05	1,52	3	2,95	1,47	3
	ein Geschwisterkind	3	1,51	3	3,04	1,57	3
	zwei Geschwister	3,02	1,52	3	3,25	1,58	4
	drei Geschwister	2,99	1,52	3	3,31	1,5	3
	vier und mehr Geschwister	2,98	1,55	3	3,42	1,45	4

Tabelle 124: Mittelwerte der Indikatoren der sozialen Unterstützung durch MitschülerInnen

	Mean	*Median*	*SD*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	3,7945	4	1,12389
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	3,7888	4	1,25938
AußenseiterIn in der Klasse	3,82	4	1,355

Tabelle 125: Mittelwerte des Wohlbefindens unter FreundInnen

	Mean	*Median*	*SD*
mit FreundInnen gespielt	4	4	1,073
von den anderen Kindern gemocht	3,84	4	1,052
mit FreundInnen gut verstanden	4,31	5	0,938
Gefühl anders zu sein als andere	3,82	4	1,336

Tabelle 126: Mittelwerte der familiären Unterstützung unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage

		Interesse für Schule		
		Mean	*SD*	*Median*
Geschlecht	männlich	4,12	1,21	5
	weiblich	4,15	1,15	5
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	3,97	1,32	5
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	4,17	1,14	5
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	4,13	1,16	5
	nicht deutsch oder zweisprachig	4,14	1,21	5
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	4,15	1,24	5
	ein Elternteil arbeitet	4,09	1,18	5
	beide Elternteile arbeiten	4,17	1,16	5
FAS	geringer materieller Wohlstand	4,06	1,23	5
	normaler materieller Wohlstand	4,17	1,15	5
	hoher materieller Wohlstand	4,22	1,1	5
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	4,04	1,26	5
	ein Geschwisterkind	4,13	1,15	5
	zwei Geschwister	4,14	1,22	5
	drei Geschwister	4,22	1,17	5
	vier und mehr Geschwister	4,24	1,06	5

Tabelle 127: Mittelwerte der Unterstützung durch MitschülerInnen unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage

		MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett			*MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit*			*AußenseiterIn in der Klasse*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
Geschlecht	männlich	3,79	1,16	4	3,72	1,29	4	3,92	1,37	4
	weiblich	3,8	1,09	4	3,84	1,22	4	3,74	1,33	4
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	3,61	1,19	4	3,64	1,31	4	3,82	1,38	4
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	3,83	1,11	4	3,81	1,24	4	3,82	1,35	4
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	3,73	1,14	4	3,71	1,27	4	3,8	1,36	4
	nicht deutsch- oder zweisprachig	3,9	1,08	4	3,91	1,24	4	3,87	1,33	4
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	3,69	1,25	4	3,6	1,43	4	3,84	1,44	5
	ein Elternteil arbeitet	3,74	1,15	4	3,8	1,29	4	3,83	1,29	4
	beide Elternteile arbeiten	3,81	1,11	4	3,81	1,24	4	3,83	1,38	4
FAS	geringer materieller Wohlstand	3,76	1,14	4	3,75	1,3	4	3,83	1,38	4
	normaler materieller Wohlstand	3,78	1,13	4	3,82	1,22	4	3,78	1,34	4
	hoher materieller Wohlstand	3,89	1,1	4	3,77	1,28	4	3,9	1,37	4
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	3,79	1,2	4	3,85	1,27	4	3,94	1,37	5
	ein Geschwisterkind	3,82	1,05	4	3,69	1,27	4	3,8	1,35	4
	zwei Geschwister	3,7	1,19	4	3,86	1,2	4	3,75	1,4	4
	drei Geschwister	3,78	1,19	4	3,87	1,27	4	3,93	1,31	5
	vier und mehr Geschwister	3,88	1,15	4	3,9	1,34	4	3,86	1,29	4

Tabelle 128: Transformierte Werte des Wohlbefindens unter FreundInnen unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage

		Gesamtgruppe			*Jungen*			*Mädchen*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
Geschlecht	männlich	76,18	17,83	81,25						
	weiblich	73,36	18,89	75						
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	71,27	21,11	75	72,67	20,31	75	69,32	22,14	75
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	75,39	17,75	75	76,95	17	81,25	73,97	18,35	75
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	74,58	18,56	75	75,93	18,47	81,25	73,08	18,64	75
	nicht deutsch oder zweisprachig	74,9	18,24	75	76,38	16,82	75	73,75	19,33	75
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	69,95	22,46	75	69,49	26,49	75	70,64	18,52	68,75
	ein Elternteil arbeitet	73,56	18,88	75	75,16	18,11	75	72,11	19,42	75
	beide Elternteile arbeiten	76,53	16,82	81,25	77,59	16,21	81,25	75,43	17,43	75
FAS	geringer materieller Wohlstand	73,18	18,78	75	75,3	17,08	75	71,28	20,09	75
	normaler materieller Wohlstand	75,42	17,97	81,25	75,73	18,3	81,25	75,04	17,72	81,25
	hoher materieller Wohlstand	75,8	18,32	81,25	77,99	17,15	81,25	73,21	19,46	75
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	75,16	17,38	81,25	75,14	17,68	81,25	75,17	17,22	75
	ein Geschwisterkind	75,67	17,94	81,25	77,12	18,32	81,25	74,28	17,52	75
	zwei Geschwister	73,37	20,03	75	74,28	18,29	75	72,14	21,42	75
	drei Geschwister	75,14	17,37	81,25	77,82	15,98	81,25	72,62	18,39	75
	vier und mehr Geschwister	71,82	18,7	75	74,39	15,97	75	69,24	21,41	75

Tabelle 129: Regressionskoeffizienten des Schulklimas auf das Kriterium: sozialen Unterstützung in den Modellen der Stufe 1 und Stufe 2

	Modelle der Stufe 1		*Modelle der Stufe 2 (unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage und Schulgröße)*	
	b	*beta*	*b*	*beta*
Kriterium MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett				
LehrerIn ist nett	0,298	0,259	0,299	0,261
LehrerIn ist gerecht.	0,227	0,244	0,225	0,242
Hilfestellung durch LehrerInnen	0,211	0,264	0,208	0,26
Kriterium: Hilfestellung der MitschülerInnen in konkreten Situationen				
LehrerIn ist nett	0,278	0,215	0,277	0,215
LehrerIn ist gerecht.	0,186	0,178	0,185	0,177
Hilfestellung durch LehrerInnen	0,201	0,224	0,2	0,223
Kriterium: AußenseiterIn in der Klasse				
LehrerIn ist nett	0,214	0,155	0,215	0,156
LehrerIn ist gerecht.	0,115	0,102	0,117	0,104
Hilfestellung durch LehrerInnen	0,016+	0,029+	0,012+	0,012+
Kriterium: Wohlbefinden unter FreundInnen				
LehrerIn ist nett	4,666	0,247	4,673	0,247
LehrerIn ist gerecht.	2,901	0,19	2,98	0,191
Hilfestellung durch LehrerInnen	1,892	0,144	1,914	0,146

+: Verletzung der Voraussetzungen

Tabelle 130: Gütemaße des linearen Modells der Stufe 4: soziale Unterstützung und Schulklima

	r^2	*Durbin Watson*	*Linearitätsprüfung*	
			F-Wert	*p*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	12,80 %	1,916	54,454	< 0,001
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	8,60 %	2,006	20,855	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	3,10 %	1,884	6,993	< 0,001
Unterstützung durch FreundInnen	7,80 %	1,899	18,798	< 0,001

Tabelle 131: Regressionskoeffizienten der SchülerInnenmitbestimmung für das Kriterium: „MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett“

MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	3,507	(3,182−3,832)	0,166		< 0,001
Klassenrat/Morgenrunde	0,067	(0,02−0,115)	0,024	0,091	0,006
Regeln durch die Klasse	0,064	(0,018–0,109)	0,023	0,088	0,007

r^2: 0,02 Durbin-Watson: 1,98 One-Way ANOVA: F: 5,154 p < 0,001

Tabelle 132: Regressionskoeffizienten der SchülerInnenmitbestimmung für das Kriterium: MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit

MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	3,547	(3,183−3,911)	0,186		< 0,001
Klassenrat/Morgenrunde	0,096	(0,042−0,149)	0,027	0,115	< 0,001
Regeln durch die Klasse	0,054	(0,002−0,105)	0,026	0,066	0,041

r^2: 0,021 Durbin-Watson: 1,9 One-Way ANOVA: F: 5,326 p < 0,001

Tabelle 133: Korrelationen der Indikatoren der „sozialen Unterstützung“ mit der Mitbestimmung in der Klasse nach Geschlecht unter Kontrolle der sozialen Stadtteillage der Schule und Schulgröße

		Klassenrat/Morgenrunde		*Regeln durch Klasse*	
		Jungen	*Mädchen*	*Jungen*	*Mädchen*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	r^{rho}	0,134(*)	0,058	0,163(*)	0,066
	N	462	486	462	486
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	r^{rho}	0,152(*)	0,06	0,112(*)	0,096(*)
	N	462	486	462	486
AußenseiterIn in der Klasse	r^{rho}	-0,024	0,014	0,048	-0,116(*)
	N	0,134	486	0,163	486
Unterstützung durch FreundInnen	r^{rho}	-0,011	0,064	0,09	0,109(*)
	N	477	499	477	499

(*) p < 0,05

Tabelle 134: Prozentuale Verteilung der erlebten Gewalt unter Berücksichtigung der Schulgröße

	5 bis 7 Klassen (n: 94)	*8 bis 10 Klassen (n: 455)*	*11 bis 13 Klassen (n: 399)*	*14 bis 16 Klassen (n: 153)*
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)	30,80 %	39,40 %	37,70 %	33,60 %
ausschließlich Opfer (allgemeine Angabe)	16,50 %	16,80 %	19,20 %	12,80 %
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)[a]	12,50 %	8,70 %	6,30 %	14,00 %
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	33,00 %	37,90 %	36,30 %	43,80 %
Opfer/TäterIn (mindestens eine Gewaltform) [a]	10,50 %	14,00 %	7,90 %	10,90 %
Opfer/TäterIn in der allgemeinen Angabe	5,30 %	5,90 %	4,00 %	5,80 %

[a] signifikanter Zusammenhang zwischen Bullying und Klassengröße p < 0,05

Tabelle 135: Prozentuale Verteilung der Opfer (allgemeine Angaben) unter Berückasichtigung der sozialen Lage

ausschließlich Opfer (allgemeine Angabe)							
		Opfer (Gesamtgruppe)	*n*	*Opfer: Jungen*	*n*	*Opfer: Mädchen*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	18,50 %	362	17,70 %	164	19,30 %	192
	normaler materieller Wohlstand	15,90 %	433	15,00 %	206	16,90 %	225
	hoher materieller Wohlstand	17,50 %	217	19,30 %	114	15,80 %	101
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	17,60 %	670	17,10 %	334	18,20 %	330
	nicht deutsch- oder zweisprachig	16,10 %	392	16,10 %	174	16,40 %	214
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	19,30 %	176	17,60 %	102	22,20 %	72
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	16,70 %	857	16,20 %	390	17,20 %	460
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	32,70 %	55	37,00 %	27	29,60 %	27
	ein Elternteil arbeitet	14,40 %	285	15,00 %	120	14,40 %	160
	beide Elternteile arbeiten	17,50 %	600	16,80 %	297	18,00 %	300
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	18,10 %	149	20,90 %	67	15,90 %	82
	ein Geschwisterkind	15,40 %	486	15,40 %	241	15,60 %	244
	zwei Geschwister	18,60 %	253	15,40 %	117	21,10 %	133
	drei Geschwister	16,70 %	90	18,20 %	44	15,60 %	45
	vier und mehr Geschwister	22,60 %	84	23,70 %	38	24,40 %	41

Tabelle 136: Modellgüte logistische Regression: Bullying-Erfahrung, wenn mindestens eine Gewaltform vorliegt und Indikatoren der sozialen Lage

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	1,763	2	0,414	0,002	0,002	1	63 %
Geschlecht	0,112	1	0,737	< 0,001	< 0,001	.	62,90 %
Familiensituation	0,007	1	0,934	< 0,001	< 0,001	.	62,40 %
Gesprochene Sprache in der Familie	3,849	1	0,05	0,005	0,004		56,30 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	4,362	2	0,113	0,006	0,005	1	56,90 %
Geschwister	9,634	1	0,002	0,012	0,009	0,952	61,20 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	2,898	5	0,716	0,003	0,004	0,18	61,60 %
Geschlecht	2,821	4	0,588	0,003	0,004	0,003	61,10 %
Familiensituation	2,3	4	0,681	0,002	0,003	0,003	60,20 %
gesprochene Sprache in der Familie	5,269	4	0,261	0,005	0,007	0,043	59,80 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	5,182	5	0,394	0,006	0,008	0,618	59,20 %
Geschwister	11,652	4	0,02	0,011	0,015	0,305	61,60 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
Gesamtmodell	9,622	11	0,565	0,011	0,015	0,481	61,70 %
Stufe 4	3,867	1	0,049	0,005	0,006	0,908	63,50 %
Jungen 6. Schritt	2,9	2	0,235	0,007	0,01	1	63,30 %
Mädchen 6. Schritt	5,768	1	0,016	0,013	0,017	0,979	63,60 %

Tabelle 137: Modellgütemaße logistische Regression: Opfer (allgemeine Angabe) und Indikatoren der sozialen Lage und

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	0,937	2	0,626	0,001	0,002	1	60 %
Geschlecht	0,135	1	0,713	< 0,001	< 0,001	.	82,80 %
Familiensituation	0,695	1	0,405	0,001	0,001	.	72,40 %
Gesprochene Sprache in der Familie	0,418	1	0,518	< 0,001	0,001	.	83,00 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	9,448	2	0,009	0,01	0,017	1	80,50 %
Geschwister	1,687	1	0,194	0,002	0,003	0,621	72,80 %
soziale Stadtteillage	6,466	3	0,091	0,006	0,01	0,445	71,10 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	7,165	5	0,209	0,007	0,012	0,503	66,10 %
Geschlecht	6,758	4	0,149	0,006	0,011	0,711	71,90 %
Familiensituation	7,996	4	0,092	0,008	0,013	0,577	66,20 %
gesprochene Sprache in der Familie	5,889	4	0,208	0,006	0,009	0,701	72,20 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	18,142	5	0,003	0,019	0,032	0,964	69,00 %
Geschwister	8,81	4	0,066	0,008	0,014	0,423	66,20 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
alle Indikatoren gleichwertig im Modell	17,933	11	0,083	0,021	0,035	0,411	69,70 %
Stufe 4	16,27	6	0,012	0,019	0,031	0,263	69,10 %
Jungen 6.Schritt	12,108	2	0,017	0,03	0,05	0,334	71,20 %
Mädchen 7. Schritt	3,853	1	0,05	0,009	0,014	0,651	80,1 %

Tabelle 138: Prozentuale Verteilung der monatlichen TäterInnen unter Berücksichtigung der Indikatoren der sozialen Lage

ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)							
		TäterIn (Gesamtgruppe)	*n*	*Täter*	*n*	*Täterin*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	42,90 %	347	51,00 %	157	35,30 %	184
	normaler materieller Wohlstand	35,10 %	416	40,80 %	196	29,40 %	218
	hoher materieller Wohlstand	34,30 %	213	41,10 %	112	26,30 %	99
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	33,80 %	653	37,20 %	325	29,80 %	322
	nicht deutsch oder zweisprachig	43,80 %	372	57,10 %	163	32,70 %	205
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	40,80 %	169	45,90 %	98	33,30 %	69
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	36,40 %	829	43,20 %	377	30,10 %	445
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	53,80 %	52	58,30 %	24	48,10 %	27
	ein Elternteil arbeitet	36,50 %	271	38,50 %	117	34,90 %	149
	beide Elternteile arbeiten	35,40 %	584	43,50 %	285	27,00 %	296
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	32,20 %	143	44,60 %	65	21,80 %	78
	ein Geschwisterkind	36,20 %	475	41,90 %	234	30,40 %	240
	zwei Geschwister	43,40 %	244	48,20 %	110	38,90 %	131
	drei Geschwister	42,70 %	82	53,70 %	41	32,50 %	40
	vier und mehr Geschwister	33,80 %	80	35,10 %	37	26,30 %	38

Tabelle 139: Modellgütemaße logistische Regression: TäterInnen (wöchentlich) und Indikatoren der sozialen Lage

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	1,636	2	0,441	0,002	0,004	1	91 %
Geschlecht	1,742	1	0,187	0,002	0,004	.	91,20 %
Familiensituation	0,223	1	0,636	< 0,001	0,001	.	91,30 %
Gesprochene Sprache in der Familie	4,961	1	0,026	0,005	0,011	.	91,10 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	9,146	2	0,01	0,01	0,022	1	87,50 %
Geschwister	4,544	1	0,033	0,004	0,01	0,004	91,10 %
soziale Stadtteillage	5,505	2	0,064	0,005	0,012	1	91,10 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	6,034	5	0,303	0,006	0,014	0,965	91,20 %
Geschlecht	7,659	4	0,105	0,008	0,017	0,925	91,20 %
Familiensituation	4,009	4	0,405	0,004	0,009	0,963	91,30 %
Gesprochene Sprache in der Familie	8,808	4	0,066	0,009	0,019	0,322	91,10 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	12,054	4	0,017	0,013	0,029	0,947	89,50 %
Geschwister	8,9	4	0,064	0,009	0,019	0,303	90,30 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
Gesamtmodell	15,044	11	0,18	0,018	0,041	0,314	90,80 %
Stufe 4	8,045	1	0,005	0,01	0,022	0,312	91,20 %
Jungen sechster Schritt	13,3	3	0,004	0,034	0,072	0,8	88,50 %
Mädchen siebter Schritt	2,703	1	0,1	0,006	0,015	0,521	92,20 %

Tabelle 140: Modellgütemaße logistische Regression: TäterInnen (monatlich) und Indikatoren der sozialen Lage

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	6,283	2	0,043	0,006	0,009	1	57 %
Geschlecht	18,666	1	< 0,001	0,018	0,025	.	56,90 %
Familiensituation	1,152	1	0,283	0,001	0,002	.	59,70 %
Gesprochene Sprache in der Familie	9,99	1	0,002	0,01	0,013	.	58,00 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	6,699	2	0,035	0,007	0,01	1	63,60 %
Geschwister	1,147	1	0,284	0,001	0,002	0,102	59,80 %
soziale Stadtteillage	16,361	2	< 0,001	0,016	0,021	1	60,50 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	21,144	5	0,001	0,021	0,029	0,031	61,50 %
Geschlecht	37,995	4	0	0,036	0,05	0,393	62,10 %
Familiensituation	19,188	4	0,001	0,019	0,026	0,864	62,20 %
Gesprochene Sprache in der Familie	24,901	4	< 0,001	0,024	0,033	0,176	61,40 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	19,682	5	0,001	0,021	0,029	0,006	60,20 %
Geschwister	18,409	4	0,001	0,018	0,024	0,241	60,40 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
alle Indikatoren gleichwertig im Modell	41,762	11	< 0,001	0,05	0,068	0,229	63,10 %

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
Stufe 4	36,215	6	< 0,001	0,43	0,059	0,242	61,60 %
Jungen sechster Schritt	20,95	4	< 0,001	0,05	0,68	0,993	58,70 %
Mädchen siebter Schritt	6,182	2	0,045	0,14	0,02	1	70,10 %

Tabelle 141: Prozentuale Verteilung der Opfer/TäterInnen unter Berücksichtigung der sozialen Lage

Opfer /TäterInnen		*Opfer/ TäterIn (Gesamtgruppe)*	*n*	*Opfer/ Täter*	*n*	*Opfer/ Täterin*	*n*
FAS	geringer materieller Wohlstand	10,00 %	371	7,70 %	168	11,20 %	196
	normaler materieller Wohlstand	9,60 %	446	11,70 %	213	7,40 %	231
	hoher materieller Wohlstand	9,70 %	226	13,40 %	119	5,70 %	105
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	9,00 %	691	10,40 %	345	7,40 %	340
	nicht deutsch- oder zweisprachig	11,00 %	401	12,30 %	179	9,20 %	217
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	10,20 %	186	10,20 %	108	9,30 %	75
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	9,60 %	878	11,40 %	402	7,90 %	469
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	10,70 %	56	14,30 %	28	7,40 %	27
	ein Elternteil arbeitet	12,60 %	294	11,20 %	125	12,90 %	163
	beide Elternteile arbeiten	8,30 %	615	11,10 %	305	5,20 %	307
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	8,40 %	154	14,10 %	71	3,60 %	83
	ein Geschwisterkind	8,40 %	499	8,90 %	246	7,90 %	252
	zwei Geschwister	11,10 %	261	11,80 %	119	10,80 %	139
	drei Geschwister	13,00 %	92	17,00 %	47	7,00 %	43
	vier und mehr Geschwister	11,60 %	86	10,00 %	40	9,80 %	41

Tabelle 142: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer/TäterInnen und Indikatoren der sozialen Lage

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	0,026	2	0,987	< 0,001	< 0,001	1	90 %
Geschlecht	2,662	1	0,103	0,002	0,005	.	90,20 %
Familiensituation	0,073	1	0,787	< 0,001	< 0,001	.	90,30 %
Gesprochene Sprache in der Familie	1,141	1	0,285	0,001	0,002	.	90,30 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	4,096	2	0,129	0,004	0,009	1	90,30 %
Geschwister	2,786	1	0,095	0,003	0,005	0,76	90,00 %
soziale Stadtteillage	8,391	2	0,015	0,008	0,016	1	67,40 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	9,083	5	0,106	0,009	0,018	0,853	90,20 %
Geschlecht	11,084	4	0,026	0,01	0,022	0,33	80,30 %
Familiensituation	8,023	4	0,091	0,008	0,016	0,716	74,10 %
Gesprochene Sprache in der Familie	8,823	4	0,066	0,008	0,017	0,399	75,00 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	10,058	5	0,074	0,01	0,022	0,243	82,60 %
Geschwister	10,138	4	0,038	0,009	0,02	0,709	80,20 %

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
Gesamtmodell	16,624	11	0,12	0,019	0,04	0,677	88,40 %
Stufe 4	9,593	3	0,22	0,011	0,023	0,322	90,10 %
Jungen 6. Schritt	13,786	3	0,003	0,033	0,064	0,993	86,00 %
Mädchen 7. Schritt	8,412	1	0,004	0,018	0,042	.	91,70 %

Tabelle 143: Signifikanzergebnisse zwischen den Gruppen der erlebten Gewalt und dem Schulklima

		LehrerIn ist nett	*LehrerIn ist gerecht*	*zusätzliche Hilfe bekommen von Lehrenden*	*Klassenrat/ Morgenrunde*	*Regeln durch die Klasse*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	Mann-Whitney U	61491	69662,5	69341	67660	65886,5
	p-Wert	< 0,001	0,007	0,01	0,602	0,888
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	Mann-Whitney U	111702,5	109975,5	121836,5	112727,5	95372,5
	p-Wert	< 0,001	< 0,001	0,117	0,453	< 0,001
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	Mann-Whitney U	41664	39413	38275	36731	30347,5
	p-Wert	0,921	0,3	0,24	0,807	0,007
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	Mann-Whitney U	99022,5	105619	117983	107894	97896,5
	p-Wert	< 0,001	< 0,001	0,61	0,543	0,031
Opfer/TäterIn	Mann-Whitney U	46518	46234,5	50185,5	47616	34228
	p-Wert	0,159	0,094	0,993	0,979	< 0,001

Tabelle 144: Mittelwerte des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis unter Berücksichtigung der erlebten Gewalt in der Gruppe der Jungen

Jungen		*LehrerIn ist nett*			*LehrerIn ist gerecht*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	4,2	0,95	4	3,98	1,17	4
	Opfer	3,95	1,04	4	3,98	1,23	4
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	kein Opfer	4,24	0,87	4	4,11	1,12	4
	Opfer	4,01	1,1	4	3,74	1,25	4
ausschließlich Täter (mindestens einmal in der Woche)	kein Täter	4,19	0,94	4	4,02	1,17	4
	Täter	4,16	1,03	4	3,57	1,24	4
ausschließlich Täter (mindestens einmal im letzten Monat)	kein Täter	4,38	0,76	5	4,11	1,11	4
	Täter	3,95	1,09	4	3,81	1,26	4
Opfer/TäterIn	höchstens ein bis zweimal im Monat	4,15	0,96	4	4	1,17	4
	mindestens einmal in der Woche	4,16	1,12	4	3,55	1,45	4

Tabelle 145: Mittelwerte des SchülerInnen/LehrerInnen-Verhältnis unter Berücksichtigung der erlebten Gewalt in der Gruppe der Mädchen

Mädchen		*LehrerIn ist nett*			*LehrerIn ist gerecht*			*zusätzliche Hilfe bekommen vom Lehrer*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	4,41	0,89	5	4,11	1,17	5	3,75	1,3	4
	Opfer	3,9	1,04	4	3,66	1,13	4	3,24	1,39	3
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	kein Opfer	4,45	0,84	5	4,14	1,15	5	3,78	1,29	4
	Opfer	4,1	1,05	4	3,86	1,18	4	3,49	1,37	4
ausschließlich Täterin (mindestens einmal in der Woche)	kein Täterin	4,33	0,93	5	4,04	1,16	4	3,66	1,33	4
	Täterin	4,4	0,87	5	4,33	1,07	5	3,87	1,49	5
ausschließlich Täterin (mindestens einmal im letzten Monat)	kein Täterin	4,41	0,87	5	4,15	1,1	5	3,72	1,34	4
	Täterin	4,15	1,02	4	3,84	1,27	4	3,57	1,35	4
Opfer/Täterin	Kein Opfer/Täterin	4,33	0,93	5	4,04	1,17	4	3,67	1,33	4

Mädchen		*LehrerIn ist nett*			*LehrerIn ist gerecht*			*zusätzliche Hilfe bekommen vom Lehrer*		
		Mean	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*	*Mean*	*SD*	*Median*
	Opfer/Täterin	3,98	1,1	4	4,02	1,25	5	3,66	1,49	4

Tabelle 146: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer von Bullying (allgemeine Daten) und Schulklima

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	22,982	1	0	0,022	0,036	0,426	80,6 %
LehrerIn ist gerecht	5,166	1	0,023	0,005	0,008	0,294	82,9 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	6,009	1	0,014	0,006	0,009	0,662	82,7 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	0,247	1	0,619	< 0,001	< 0,001	0,212	83,1 %
Regeln durch die Klasse	0,117	1	0,732	< 0,001	< 0,001	0,003	83,1 %
soziale Stadtteillage	5,469	2	0,065	0,005	0,009	1	82,9 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	28,691	4	0,001	0,027	0,045	0,151	79,5 %
LehrerIn ist gerecht	12,11	4	0,017	0,011	0,019	0,31	80 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	11,596	4	0,021	0,011	0,018	0,652	79,8 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	9,643	4	0,047	0,01	0,016	0,192	81,1 %
Regeln durch die Klasse	9,399	4	0,052	0,01	0,016	0,111	81,9 %
	Chi-Square	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
Stufe 3	29,418	8	0,001	0,32	0,53	0,789	77,6 %
Jungen Stufe 3	6,502	8	0,094	0,031	0,05	0,552	75,9 %
Mädchen Stufe 3	30,584	8	0,001	0,64	0,107	0,457	79,3 %
Stufe 4	25,897	2	0,001	0,028	0,047	0,276	76 %
Jungen 6.Schritt	11,885	2	0,003	0,027	0,44	0,763	73,4 %
Mädchen 5. Schritt	25,297	3	0,001	0,053	0,089	0,835	78,4 %

Tabelle 147: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer von Bullying (mindestens eine Gewaltform) und Schulklima

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	22,208	1	0,001	0,021	0,028	0,159	63,6 %
LehrerIn ist gerecht	17,173	1	0,001	0,016	0,022	0,151	61,5 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	2,673	1	0,102	0,003	0,003	0,358	58,2 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	0,578	1	0,447	0,001	0,001	0,695	62,4 %
Regeln durch die Klasse	13,748	1	0,001	0,014	0,019	0,291	56,8 %
soziale Stadtteillage	1,867	2	0,393	0,002	0,002	1	56,7 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	24,935	4	0,001	0,023	0,032	0,035	62,9 %
LehrerIn ist gerecht	20,003	4	0,001	0,019	0,026	0,001	61,9 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	5,476	4	0,242	0,005	0,007	0,002	59,8 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	3,254	4	0,516	0,003	0,004	0,195	59,9 %
Regeln durch die Klasse	15,178	4	0,004	0,015	0,021	0,297	58,2 %
	Chi-Square	*df*	*Sig.*			*Sig.*	

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 3	40,235	8	0,001	0,043	0,059	0,88	61,1 %
Jungen Stufe 3	17,142	8	0,029	0,39	0,053	0,198	59,4 %
Mädchen Stufe 3	36,605	8	0,001	0,075	0,102	0,839	61,5 %
Stufe 4	35,277	2	0,001	0,038	0,052	0,527	62,6 %
Jungen 6. Schritt	10,611	2	0,005	0,024	0,033	0,571	59,5 %
Mädchen 5. Schritt	35,667	3	0,001	0,074	0,1	0,79	62,8 %

Tabelle 148: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: TäterIn (monatlich) und Schulklima

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	35,378	1	0,001	0,34	0,047	0,972	57,5 %
LehrerIn ist gerecht	16,215	1	0,001	0,016	0,022	0,748	60,6 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	0,127	1	0,722	< 0,001	< 0,001	0,21	62,4 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	0,294	1	0,588	< 0,001	< 0,001	0,008	62 %
Regeln durch die Klasse	5,281	1	0,022	0,006	0,008	0,239	56,1 %
soziale Stadtteillage	16,361	2	0	0,016	0,021	1	60,5 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	53,114	4	0,001	0,051	0,069	0,93	62,1 %
LehrerIn ist gerecht	34,139	4	0,001	0,33	0,045	0,383	61,3 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	20,786	4	0,001	0,2	0,28	0,761	60,7 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	15,773	4	0,003	0,016	0,022	0,327	59,5 %
Regeln durch die Klasse	22,509	4	0,001	0,023	0,032	0,244	57,1 %
	Chi-Square	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
Stufe 3	59,739	8	0,001	0,065	0,088	0,833	61,3 %
Jungen Stufe 3	42,094	8	0,001	0,94	0,126	0,156	59,4 %
Mädchen Stufe 3	29,763	8	0,001	0,63	0,09	0,821	69,3 %
Stufe 4	55,327	5	0,001	0,06	0,082	0,921	61,6 %
Jungen 5. Schritt	40,003	6	0,001	0,09	0,121	0,872	60,8 %
Mädchen 3. Schritt	28,468	6	0,001	0,061	0,086	0,562	69,4 %

Tabelle 149: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: TäterIn (wöchentlich) und Schulklima

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	0,005	1	0,942	< 0,001	< 0,001	0,829	91 %
LehrerIn ist gerecht	0,992	1	0,319	0,001	0,002	0,832	91 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	1,057	1	0,304	0,001	0,002	0,828	91,1 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	0,048	1	0,826	< 0,001	< 0,001	0,808	91,2 %
Regeln durch die Klasse	7,635	1	0,006	0,008	0,018	0,35	91 %
soziale Stadtteillage	5,505	2	0,064	0,005	0,012	1	91,1 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	5,91	4	0,206	0,006	0,013	0,947	91 %
LehrerIn ist gerecht	6,512	4	0,164	0,006	0,014	0,645	91 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	6,44	4	0,169	0,006	0,014	0,85	91,1 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	4,335	4	0,363	0,004	0,01	0,995	91,2 %
Regeln durch die Klasse	12,992	4	0,011	0,014	0,03	0,822	91 %
	Chi-Square	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
Stufe 3	12,078	8	0,148	0,014	0,03	0,404	90,5 %
Jungen Stufe 3	11,397	8	0,18	0,27	0,055	0,655	87,7 %
Mädchen Stufe 3	7,859	8	0,447	0,017	0,041	0,765	92,2 %
Stufe 4 siebter Schritt	7,542	1	0,006	0,008	0,019	0,406	90,4 %
Jungen 7. Schritt	3,609	1	0,008	0,017	0,034	0,123	89,2 %
Mädchen 7. Schritt	4,849	1	0,028	0,011	0,025	0,328	92,2 %

Tabelle 150: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer/TäterIn und Schulklima

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	2,898	1	0,089	0,003	0,006	0,966	90,5 %
LehrerIn ist gerecht	4,757	1	0,029	0,004	0,009	0,31	90,4 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	0,018	1	0,894	< 0,001	< 0,001	0,889	90,4 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	0,001	1	0,978	< 0,001	< 0,001	0,239	90 %
Regeln durch die Klasse	14,787	1	0,001	0,015	0,031	0,106	90,3 %
soziale Stadtteillage	8,391	2	0,015	0,008	0,016	1	90,4 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
LehrerIn ist nett	10,194	4	0,037	0,009	0,02	0,928	90,4 %
LehrerIn ist gerecht	12,11	4	0,017	0,011	0,024	0,552	90,1 %
zusätzliche Hilfe erhalten von Lehrenden	7,858	4	0,097	0,007	0,016	0,404	90,4 %
Durchführung eines Klassenrat/Morgenrunde	9,561	4	0,049	0,009	0,019	0,706	90 %
Regeln durch die Klasse	24,481	4	0,001	0,024	0,051	0,238	85,9 %
	Chi-Square	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
Stufe 3	23,599	8	0,003	0,025	0,052	0,8	87,8 %
Jungen Stufe 3	19,335	8	0,013	0,042	0,083	0,831	97 %
Mädchen Stufe 3	13,131	8	0,107	0,027	0,062	0,289	89,4 %

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 4 5. Schritt	22,478	3	0	0,024	0,052	0,337	90 %
Jungen 5. Schritt	17,254	3	0,001	0,037	0,074	0,121	86,3 %
Mädchen 6. Schritt	9,171	2	0,01	0,019	0,043	0,864	91,4 %

Tabelle 151: Mann-Whitney-U-Test bei erlebter Gewalt und der sozialen Unterstützung

		MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	*MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit*	*AußenseiterIn in der Klasse*	*soziale Unterstützung durch* FreundInnen
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	Mann-Whitney U	59890,5	68114,5	60236,5	54401,5
	p-Wert	< 0,001	0,001	< 0,001	< 0,001
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	Mann-Whitney U	108581,5	128033	111590	98860,5
	p-Wert)	< 0,001	0,326	< 0,001	< 0,001
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	Mann-Whitney U	39672	36076,5	38308,5	42456
	p-Wert	0,346	0,014	0,265	0,961
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	Mann-Whitney U	114790,5	117809	108356,5	112965
	p-Wert	0,086	0,15	0,002	0,009
Opfer/TäterIn	Mann-Whitney U	49692,5	51256	41180,5	43778,5
	p-Wert	0,749	0,939	0,002	0,01

Tabelle 152: Korrelationswerte zwischen sozialer Unterstützung durch FreundInnen und MitschülerInnen und Bullying

		ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	*ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)*	*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)*	*ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)*	*Opfer/TäterIn*
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett [a]	r^{rho}	-0,169(*)	-0,147(*)	0,03	-0,054	-0,01
	N	1058	1058	1016	1021	1086
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit [a]	r^{rho}	-0,104(*)	-0,03	0,077(*)	0,045	0,002
	N	1065	1065	1023	1028	1094
AußenseiterIn in der Klasse [b]	r^{rho}	-0,159(*)	-0,121(*)	-0,035	-0,097(*)	-0,094(*)
	N	1053	1053	1012	1017	1082
soziale Unterstützung durch FreundInnen [a]	r^{rho}	-0,216(*)	-0,219(*)	0,002	-0,082(*)	-0,078(*)
	N	1069	1069	1027	1032	1098

[b] je geringer der Skalenwert, desto besser die Situation [a] je höher der Skalenwert, desto besser ist die Situation (*) p < 0,05)

Tabelle 153: Mittelwerte der familiären Unterstützung unter Berücksichtigung der erlebten Gewalt

		Interesse für Schule		
		Mean	*SD*	*Median*
ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	kein Opfer	4,17	1,14	5
	Opfer	3,96	1,3	5
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform in der Woche)	kein Opfer	4,12	1,15	5
	Opfer	4,17	1,19	5
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)	kein TäterIn	4,14	1,16	5
	TäterIn	4,22	1,17	5
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)	kein TäterIn	4,12	1,16	5
	TäterIn	4,19	1,16	5
Opfer/TäterIn	Kein Opfer/TäterIn	4,13	1,16	5
	Opfer/TäterIn	4,25	1,27	5

Tabelle 154: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer (allgemeine Angabe) und soziale Unterstützung

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	30,71	1	0,001	0,029	0,048	0,731	77,10 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	10,854	1	0,001	0,1	0,017	0,7786	79,60 %
AußenseiterIn in der Klasse	27,279	1	0,001	0,026	0,043	0,589	75,50 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	61,65	1	0,001	0,056	0,093	0,926	76,50 %
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	5,469	2	0,65	0,005	0,009	1	82,90 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	37,861	4	0,001	0,035	0,059	0,865	76,4 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	18,062	4	0,001	0,017	0,028	0,434	77,8 %
AußenseiterIn in der Klasse	33,227	4	0,001	0,031	0,051	0,273	76,80 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	67,901	4	0,001	0,062	0,103	0,94	79,20 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
alle Indikatoren gleichwertig im Modell	84,557	7	0,001	0,78	0,131	0,171	77,70 %
Jungen Stufe 3	28,799	7	0,001	0,056	0,094	0,1	78,3 %
Mädchen Stufe 3	66,735	7	0,001	0,118	0,197	0,599	76,5 %
Stufe 4 vierter Schritt	78,645	3	0,001	0,73	0,122	0,819	77,20 %
Jungen 4. Schritt	28,063	4	0,001	0,055	0,092	0,287	78,5 %
Mädchen 4. Schritt	64,218	3	0,001	0,114	0,19	0,522	77,1 %

Tabelle 155: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer (mindestens einer Gewaltform) und soziale Unterstützung

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	24,344	1	0,001	0,023	0,31	0,688	60 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	1,071	1	0,301	0,01	0,01	0,077	60,60 %
AußenseiterIn in der Klasse	17,264	1	0,001	0,016	0,022	0,562	60,60 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	63,721	1	0,001	0,58	0,079	0,82	62,10 %
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	1,867	2	0,393	0,002	0,002	1	56,70 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	26,904	4	0,001	0,025	0,034	0,682	60,5 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	4,05	4	0,399	0,004	0,005	0,362	59,2 %
AußenseiterIn in der Klasse	20,884	4	0,001	0,02	0,027	0,886	60,60 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	66,632	4	0,001	0,6	0,82	0,742	63,00 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
alle Indikatoren gleichwertig im Modell	78,762	7	0,001	0,73	0,1	0,76	64,3 %
Jungen Stufe 3	29,05	7	0,001	0,057	0,078	0,96	64,2 %
Mädchen Stufe 3	55,842	7	0,001	0,099	0,135	0,452	65,4 %

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 4 vierter Schritt	73,728	3	0,001	0,069	0,094	0,141	63,50 %
Jungen 3. Schritt	25,647	4	0,001	0,05	0,69	0,9	61,8 %
Mädchen 5. Schritt	52,393	2	0,001	0,093	0,127	0,414	67 %

Tabelle 156: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: TäterInnen (wöchentlich) und soziale Unterstützung

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	0,89	1	0,346	0,001	0,002	0,88	91 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	6,029	1	0,014	0,006	0,013	0,246	91,10 %
AußenseiterIn in der Klasse	2,01	1	0,156	0,002	0,004	0,696	91,20 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	0,021	1	0,884	< 0,001	< 0,001	0,431	91,10 %
soziale Stadtteillage der Schule	5,505	2	0,064	0,05	0,012	1	91,10 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	6,743	4	0,15	0,007	0,015	0,843	91 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	11,673	4	0,02	0,011	0,025	0,869	91,1 %
AußenseiterIn in der Klasse	7,515	4	0,111	0,007	0,016	0,184	91,10 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	5,911	4	0,206	0,006	0,013	0,474	
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
alle Indikatoren gleichwertig im Modell	13,101	7	0,7	0,013	0,029	0,911	90.8 %
Jungen Stufe 3	15,441	7	0,031	0,032	0,66	0,731	86,3 %
Mädchen Stufe 3	2,112	7	0,953	0,004	0,01	0,738	92,6 %
Stufe 4	12,553	4	0,014	0,012	0,028	0,951	91,10 %
Jungen fünfter Schritt	10,997	3	0,012	0,023	0,047	0,877	89,7 %

Tabelle 157: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: TäterInnen (monatlich) und soziale Unterstützung

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	2,729	1	0,099	0,003	0,004	0,709	60 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	2,353	1	0,125	0,002	0,003	0,621	62,30 %
AußenseiterIn in der Klasse	9,519	1	0,002	0,009	0,013	0,504	59,00 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	4,327	1	0,038	0,004	0,006	0,331	589,70 %
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	16,361	2	0	0,016	0,021	1	60,50 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	24,256	4	0,001	0,023	0,032	0,488	61 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	20,491	4	0,001	0,02	0,027	0,837	60,8 %
AußenseiterIn in der Klasse	27,581	4	0,001	0,027	0,036	0,163	58,60 %

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
soziale Unterstützung durch FreundInnen	23,907	4	0,001	0,023	0,031	0,995	59,60 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
alle Indikatoren gleichwertig im Modell	36,695	7	0,001	0,036	0,049	0,214	61,1 %
Jungen Stufe 3	28,321	7	0,001	0,58	0,077	0,039	60,7 %
Mädchen Stufe 3	14,553	7	0,042	0,028	0,039	0,119	68,2 %
Stufe 4 zweiter Schritt	35,262	6	0,001	0,035	0,047	0,214	61,60 %
Jungen 2. Schritt	26,739	6	0,001	0,054	0,073	0,272	61,3 %
Mädchen 5.Schritt	11,861	3	0,008	0,023	0,032	0,598	66 %

Tabelle 158: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: Opfer/TäterInnen und soziale Unterstützung

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	0,396	1	0,529	< 0,001	0,001	0,039	91 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	0,002	1	0,966	< 0,001	< 0,001	0,374	90,50 %
AußenseiterIn in der Klasse	10,998	1	0,001	0,01	0,022	0,769	90,60 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	6,467	1	0,011	0,006	0,013	0,784	90,50 %
soziale Stadtteillage der Schule (hoch vs. niedrig)	8,391	2	0,015	0,008	0,016	1	90,40 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	8,121	4	0,87	0,007	0,016	0,495	90,5 %
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	8,009	4	0,091	0,007	0,016	0,636	90,5 %
AußenseiterIn in der Klasse	19,305	4	0,001	0,018	0,038	0,922	90,60 %
soziale Unterstützung durch FreundInnen	14,775	4	0,005	0,013	0,029	0,8	90,50 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
alle Indikatoren gleichwertig im Modell	21,629	7	0,003	0,02	0,043	0,152	90,5 %
Jungen Stufe 3	12,624	7	0,082	0,024	0,049	0,567	89,1 %
Mädchen Stufe 3	11,714	7	0,11	0,021	0,051	0,844	92,3 %
Stufe 4 vierter Schritt	21,305	3	0,001	0,02	0,043	0,126	90,50 %
Jungen 5. Schritt	11,323	2	0,003	0,022	0,044	0,426	89,1 %
Mädchen 6.Schritt	7,216	1	0,007	0,013	0,031	0,672	92,3 %

Tabelle 159: Verteilung der aktiven Reaktion innerhalb eines Streites stratifiziert nach sozialer Stadtteillage

aktive Reaktion bei persönlicher Einbindung in Streit		*niedrige soziale Stadtteillage*	*normale soziale Stadtteillage*	*hohe soziale Stadtteillage*
unentschlossen	n	5	11	3
		1,50 %	2,00 %	1,50 %
reagiere nicht	n	61	148	45
		18,50 %	26,50 %	22,40 %
reagiere manchmal	n	96	190	73
		29,10 %	34,00 %	36,30 %
reagiere	n	168	210	80
		50,90 %	37,60 %	39,80 %
insgesamt	n	330	559	201

Zusammenhang p = 0,007 C: 0,126

Tabelle 160: Verteilung der aktiven Reaktion bei Streit stratifiziert nach Schulgröße

aktive persönliche Reaktion bei Streit		*5 bis 7 Klassen*	*8 bis 10 Klassen*	*11 bis 13 Klassen*	*14 bis 16 Klassen*
unentschlossen	n	0	8	11	0
		,0 %	1,8 %	2,7 %	,0 %
reagiere nicht	n	19	102	104	29
		22,9 %	22,8 %	25,7 %	18,7 %
reagiere manchmal	n	24	144	144	47
		28,9 %	32,1 %	35,6 %	30,3 %
reagiere	n	40	194	145	79
		48,2 %	43,3 %	35,9 %	51,0 %

p = 0,034 C: 0,128

Tabelle 161: Verteilung des „sich heraushalten“ stratifiziert nach sozialer Stadtteillage der Schule

sich aus der Situation heraushalten		*niedrige soziale Stadtteillage*	*normale soziale Stadtteillage*	*hohe soziale Stadtteillage*
unentschlossen	n	10	13	5
		3,00 %	2,30 %	2,50 %
halten sich raus	n	30	88	17
		9,10 %	15,80 %	8,50 %
halten sich manchmal raus	n	101	188	82
		30,60 %	33,80 %	40,80 %
halten sich nicht raus	n	189	268	97
		57,30 %	48,10 %	48,30 %

p = 0,05 C: 0,13

Tabelle 162: Helfer innerhalb einer Bullying-Situation stratifiziert nach Schulgröße

Helfer innerhalb einer Bullying-Situation		*5 bis 7 Klassen*	*8 bis 10 Klassen*	*11 bis 13 Klassen*	*14 bis 16 Klassen*
unentschlossen	n	0	5	7	4
		,0 %	1,2 %	1,8 %	2,6 %
bieten keine Hilfe an	n	4	15	6	11
		4,9 %	3,5 %	1,5 %	7,2 %
bieten manchmal Hilfe an	n	13	116	108	42
		15,9 %	26,8 %	27,5 %	27,6 %
helfen in der Situation	n	65	297	272	95
		79,3 %	68,6 %	69,2 %	62,5 %

p = 0,017 C: 13,7 %

Tabelle 163: Prozentuale Verteilung des „heraushalten bei einer Streitsituation“ unter Berücksichtigung der sozialen Lage nach Geschlecht

sich heraushalten bei einer Streitsituation		*halten sich raus*		*halten sich manchmal raus*		*halten sich nicht raus*	
		männlich	*weiblich*	*männlich*	*weiblich*	*männlich*	*weiblich*
FAS	geringer materieller Wohlstand	10,10 %	13,20 %	37,70 %	33,50 %	52,20 %	53,30 %
	normaler materieller Wohlstand	11,50 %	12,80 %	34,40 %	36,70 %	54,10 %	50,40 %
	hoher materieller Wohlstand	10,90 %	20,80 %	34,50 %	36,60 %	54,60 %	42,60 %
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	11,40 %	14,40 %	37,30 %	38,20 %	51,30 %	47,40 %
	nicht deutsch- oder zweisprachig	9,50 %	14,60 %	30,40 %	30,70 %	60,10 %	54,60 %
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	15,20 %	16,90 %	38,10 %	35,20 %	46,70 %	47,90 %
	zwei erwachsene Personen im Haushalt	9,50 %	14,00 %	34,00 %	35,10 %	56,50 %	50,90 %

sich heraushalten bei einer Streitsituation		*halten sich raus*		*halten sich manchmal raus*		*halten sich nicht raus*	
	(ohne Großeltern)	*männlich*	*weiblich*	*männlich*	*weiblich*	*männlich*	*weiblich*
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	3,80 %	7,40 %	30,80 %	18,50 %	65,40 %	74,10 %
	ein Elternteil arbeitet	10,70 %	14,60 %	28,10 %	32,50 %	61,20 %	52,90 %
	beide Elternteile arbeiten	10,60 %	14,90 %	40,90 %	40,00 %	48,50 %	45,10 %
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	9,20 %	19,00 %	35,40 %	43,00 %	55,40 %	38,00 %
	ein Geschwisterkind	10,70 %	12,80 %	38,70 %	35,80 %	50,60 %	51,40 %
	zwei Geschwister	10,90 %	15,80 %	33,60 %	33,80 %	55,50 %	50,40 %
	drei Geschwister	10,90 %	7,90 %	21,70 %	31,60 %	67,40 %	60,50 %
	vier und mehr Geschwister	16,70 %	17,50 %	33,30 %	27,50 %	50,00 %	55,00 %

Tabelle 164: Prozentuale Verteilung von "moral disengagement" nach Geschlecht unter Berücksichtigung der sozialen Lage

moral disengagement		*Jungen (moralisch distanziert)*	*Mädchen (moralisch distanziert)*
FAS	geringer materieller Wohlstand	14,20 %	3,70 %
	normaler materieller Wohlstand	13,90 %	4,00 %
	hoher materieller Wohlstand	9,80 %	2,00 %
gesprochene Sprache im Elternhaus	deutsch	9,90 %	3,30 %
	nicht deutsch- oder zweisprachig	19,50 %	3,90 %
Ein- oder Zwei-Eltern-Familie	eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	17,50 %	1,40 %
	zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	11,70 %	3,50 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	kein Elternteil arbeitet	8,30 %	7,10 %
	ein Elternteil arbeitet	11,50 %	4,40 %
	beide Elternteile arbeiten	13,00 %	2,00 %
Geschwisteranzahl	keine Geschwister	19,70 %	2,50 %
	ein Geschwisterkind	8,60 %	3,70 %
	zwei Geschwister	18,80 %	4,50 %
	drei Geschwister	13,60 %	2,60 %
	vier und mehr Geschwister	13,60 %	2,40 %

Tabelle 165: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse: moralischen Distanzierung und Indikatoren der sozialen Lage

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 1	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	1,183	1	0,277	0,001	0,003	0,092	91,70 %
Geschlecht	4,447	1	0,035	0,004	0,01	.	91,80 %
Familiensituation	1,774	1	0,183	0,002	0,004	.	91,90 %
Gesprochene Sprache in der Familie	4,447	1	0,035	0,004	0,01	.	91,80 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	0,263	2	0,877	< 0,001	0,001	1	92,30 %
Geschwister	1,183	1	0,277	0,001	0,003	0,092	91,70 %
soziale Stadtteillage	16,684	3	0,001	0,016	0,036	0,048	91,70 %
Stufe 2	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
FAS	17,04	5	0,004	0,017	0,039	0,934	91,80 %
Geschlecht	50,018	4	0,001	0,046	0,107	0,461	84,80 %
Familiensituation	19,047	4	0,001	0,018	0,043	0,437	90,10 %
Gesprochene Sprache in der Familie	20,041	4	0,001	0,019	0,043	0,005	90,50 %
Arbeitstätigkeit der Eltern	8,773	4	0,067	0,009	0,022	0,815	92,30 %

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Geschwister	16,979	4	0,002	0,016	0,037	0,351	91,30 %
Stufe 3	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
alle Indikatoren gleichwertig im Modell	54,217	11	0,001	0,062	0,151	0,183	89,10 %
Jungen	20,167	10	0,028	0,049	0,092	0,232	82,80 %
Mädchen	15,641	10	0,11	0,034	0,157	0,208	96,90 %

Tabelle 166: Modellgüte der logistischen Regressionanalyse der Stufe 4: Gewalteinstellung und erlebte Gewalt

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 4	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
ausschließlich Opfer (allgemeine Angabe)	7,445	2	0,024	0,009	0,015	0,651	83 %
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)	46,019	3	0,001	0,054	0,073	0,211	62,90 %
ausschließlich TäterIn (einmal in der Woche)	31,913	2	0,001	0,039	0,085	0,97	91,00 %
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im Monat)	78,343	3	0,001	0,092	0,125	0,001	66,40 %
Opfer/TäterIn	37,673	2	0,001	0,043	0,091	0,806	90,40 %

Tabelle 167: Modellgütemaße für die Modelle mit allen signifikanten Prädiktoren für die Kriterien der erlebten Gewalt

	allgemeine Modellgüte			*Modellzusammenfassung*		*Anpassungstest*	*prädiktive Effizienz*
	Omnibus Tests			*Cox & Snell R Square*	*Nagelkerke R Square*	*Hosmer-Lemeshow-Test*	*Klassifikationsmodell*
Stufe 4	*Chi-Square*	*df*	*Sig.*			*Sig.*	
ausschließlich Opfer (allgemeine Angabe)	95,375	9	0,001	0,102	0,168	0,996	84 %
Jungen (6. Schritt)	24,105	5	0,001	0,058	0,095	0,153	83 %
Mädchen (4. Schritt)	66,38	4	0,001	0,119	0,198	0,895	83 %
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)	117,471	6	0,001	0,125	0,171	0,575	66,60 %
Jungen(4. Schritt)	44,307	5	0,001	0,094	0,128	0,487	65,50 %
Mädchen (6. Schritt)	76,584	4	0,001	0,152	0,207	0,755	68,10 %
ausschließlich TäterIn (einmal in der Woche)	33,494	4	0,001	0,037	0,081	0,703	90,90 %
Jungen (4. Schritt)	23,609	4	0,001	0,058	0,122	0,948	90,20 %
Mädchen (5. Schritt)	4,657	1	0,031	0,01	0,024	0,72	92,20 %
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im Monat)	124,631	9	0,001	0,133	0,181	0,806	67,70 %
Jungen (5. Schritt)	73,842	6	0,001	0,157	0,21	0,041	64,90 %
Mädchen (6. Schritt)	49,58	3	0,001	0,108	0,153	0,69	73,10 %
Opfer/TäterIn	50,837	5	0,001	0,051	0,109	0,91	90,40 %
Jungen (2. Schritt)	39,438	7	0,001	0,086	0,171	0,278	88,90 %
Mädchen (4. Schritt)	27,379	5	0,001	0,062	0,15	0,106	92,60 %

Tabelle 168: Verteilung von Gewaltbeobachtungen unter Berücksichtigung der Schulgröße

manchmal und öfter		*5 bis 7 Klassen (n: 82)*	*8 bis 10 Klassen (n:449)*	*11 bis 13 Klassen (n:404)*	*14 bis 16 Klassen (n:155)*
mit böser Absicht getreten	*n*	*33*	*120*	*114*	*40*
		40,20 %	26,70 %	28,20 %	25,80 %
Geldforderungen	n	7	18	9	10
Zusammenhang mit der Schulgröße p =0,018 C: 0,98		8,60 %	4,10 %	2,20 %	6,50 %
prügeln bis zu Verletzungen	n	17	89	62	35
		21,00 %	20,00 %	15,40 %	22,70 %
beschimpfen von LehrerInnen	n	18	45	36	26
Zusammenhang mit der Schulgröße p = 0,01 C: 0,123		22,00 %	10,10 %	9,00 %	16,90 %
	n	10	53	47	23
ungerechte Behandlungen durch LehrerInnen		12,20 %	11,90 %	11,70 %	14,80 %

Tabelle 169: Mittelwerte der gesundheitlichen Lebensqualität unter Berücksichtigung der sozialen Stadtteillage und nach Geschlecht

	Jungen						*Mädchen*					
	niedrige soziale Stadtteillage		*normale soziale Stadtteillage*		*hohe soziale Stadtteillage*		*niedrige soziale Stadtteillage*		*normale soziale Stadtteillage*		*hohe soziale Stadtteillage*	
	Mean	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*
gesundheitliche Lebensqualität	73,25	10,35	76,46	12,57	76,22	11,92	72,06	11,84	74,39	11,58	71,16	11,91
körperliche Lebensqualität	71,97	17,7	77,71	18,52	78,98	16,8	68,48	16,15	72,81	16,95	68,63	19,96
psychische Lebensqualität	82,83	13,82	83,18	14,36	81,89	14,34	79,89	16,04	82,29	14,48	78,33	17,42
Selbstwert	60,91	23,67	63,45	23,88	59,38	22,62	61,37	22,48	56,83	22,43	52,23	18,65
familiäre Lebensqualität	82,66	14,15	83,06	18,31	83,17	18,77	84,09	14,18	84,99	14,87	82,91	14,02
schulische Lebensqualität	66,97	17,94	74,22	19,98	76,67	17,4	65,44	17,98	74,91	19,47	74,74	17,97

Tabelle 170: Mittelwerte der gesundheitlichen Lebensqualität unter Berücksichtigung der Schulgröße

	gruppierte Schulklassengröße							
	5 bis 7 Klassen (n:111)		*8 bis 10 Klassen (n:470)*		*11 bis 13 Klassen (n:412)*		*14 bis 16 Klassen (n:160)*	
	Mean	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*
gesundheitliche Lebensqualität	73,36	11,00	74,07	12,11	74,33	11,75	74,83	11,85
körperliche Lebensqualität	71,08	16,99	73,54	18,28	73,66	17,90	73,10	18,19
psychische Lebensqualität	82,21	14,99	81,70	15,40	81,55	14,58	82,35	14,25
Selbstwert [a]	62,33	22,98	60,00	22,86	57,15	22,78	64,08	22,62
familiäre Lebensqualität	83,69	14,49	83,78	15,55	83,62	16,28	82,96	16,85
schulische Lebensqualität [a]	68,07	17,32	70,76	19,13	75,01	18,49	71,10	21,53

[a] signifikante Unterschiede der Lebensqualität zwischen der Schulgröße Kruskall-Wallis-Test p = < 0,01

Tabelle 171: Mittelwerte der Einzeldimensionen der Lebensqualität unter Berücksichtigung der sozialen Lage

	körperliche Lebensqualität		*psychische Lebensqualität*		*Selbstwert*		*familiäre Lebensqualität*		*schulische Lebensqualität*	
	Mean	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*
Geschlecht										
männlich	76,1	18,2	82,8	14,2	61,9	23,6	83,0	17,2	72,3	19,2
weiblich	70,7	17,4	80,8	15,6	57,5	22,0	84,3	14,5	71,8	19,2
FAS										

	körperliche Lebensqualität		*psychische Lebensqualität*		*Selbstwert*		*familiäre Lebensqualität*		*schulische Lebensqualität*	
	Mean	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*
geringer materieller Wohlstand	73,5	16,8	81,8	14,7	61,0	23,1	84,1	15,3	68,8	18,9
normaler materieller Wohlstand	72,7	19,0	81,2	15,8	59,3	22,4	83,3	15,4	73,0	19,3
hoher materieller Wohlstand	74,5	17,8	82,8	13,9	58,6	23,5	83,8	18,1	75,8	19,0
F*amiliensituation*										
eine erwachsene Person im Haushalt (ohne Großeltern)	72,9	19,1	80,7	15,6	58,5	23,0	81,2	18,6	70,8	19,9
zwei erwachsene Personen im Haushalt (ohne Großeltern)	73,5	17,8	82,0	14,8	60,4	22,7	84,2	15,3	72,6	18,9
gesprochene Sprache im Elternhaus										
deutsch	74,4	18,0	82,0	14,7	57,9	22,6	83,3	16,4	74,4	19,1
nicht deutsch- oder zweisprachig	71,6	17,9	81,5	15,3	63,1	22,9	84,2	15,1	68,4	18,9
Arbeitsstatus der Eltern										
kein Elternteil arbeitet	71,7	19,8	79,5	14,7	60,3	27,5	82,6	18,2	65,2	19,1
ein Elternteil arbeitet	72,6	17,9	80,9	14,8	60,9	22,7	82,7	17,5	71,0	20,1
beide Elternteile arbeiten	74,2	17,7	82,6	15,0	59,2	22,4	84,2	15,2	74,0	18,6
*Geschwiste*r										
keine Geschwister	74,7	16,6	81,5	15,5	57,2	23,2	85,5	15,1	73,6	19,0
ein Geschwisterkind	73,3	18,4	82,1	14,3	57,2	22,5	83,8	15,4	74,2	19,0
zwei Geschwister	72,5	18,3	81,5	15,9	60,7	24,0	82,3	17,3	69,3	20,4
drei Geschwister und mehr	73,1	17,9	82,1	14,5	62,9	21,8	83,3	15,8	68,9	17,5

Tabelle 172: Signifikanzwerte für den Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bei der allgemeinen gesundheitlichen Lebensqualität in Zusammenhang mit dem Schulklima

	One-Way ANOVA		
LehrerIn ist nett	F: 82,611	df: 2	p < 0,001
LehrerIn ist gerecht	F: 42,471	df: 2	p < 0,001
zusätzliche Hilfe erhalten von LehrerIn wenn benötigt	F: 15,99	df: 2	p < 0,001

Tabelle 173: Modellgüte der Modelle der linearen Regression von Lebensqualität und Schulklima

	r^2	*Durbin Watson*	*Linearitätsprüfung*	
Stufe 1			*F-Wert*	*p*
LehrerIn ist nett	12,30 %	1,886	154,776	< 0,001
LehrerIn ist gerecht.	6,70 %	1,858	79,115	< 0,001
Hilfestellung durch LehrerInnen	2,30 %	1,891	25,515	< 0,001
Klassenrat/Morgenrunde	0,10 %	1,871	0,641	0,424
Regeln durch die Klasse	0,10 %	1,844	0,689	0,407
Stufe 2	r^2	*Durbin Watson*	*Linearitätsprüfung*	
LehrerIn ist nett	12,60 %	1,891	52,955	< 0,001
LehrerIn ist gerecht.	6,80 %	1,858	27,063	< 0,001
Hilfestellung durch LehrerInnen	2,70 %	1,896	10	< 0,001
Klassenrat/Morgenrunde	0,30 %	1,8778	1,038	0,375
Regeln durch die Klasse	0,40 %	1,851	1,18	0,316
	Adjusted r^2	*Durbin Watson*	*Linearitätsprüfung*	
Stufe 3	14,7 %	1,822	25,371	< 0,001
Stufe 4 fünfter Schritt	14,7 %	1,886	58,027	< 0,001
Stufe 4 5. Schritt Mädchen	16,40 %	1,929	14,891	< 0,001
Stufe 4 5. Schritt Jungen	15,6 %	1,928	30,644	< 0,001

Tabelle 174: Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei den Korrelationen zwischen der Lebensqualität und der sozialen Unterstützung

	One-Way ANOVA		
Interesse der Eltern für die Schule	F: 28,5	df: 2	p < 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	F: 79,036	df: 2	p < 0,001
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	F: 25,93	df: 2	p < 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	F: 30,334	df: 2	p < 0,001
Unterstützung durch FreundInnen	F: 178,718	df: 2	p < 0,001

Tabelle 175: Gütekriterien der Stufen 1 bis 4 für die linearen Regressionen Lebensqualität und soziale Unterstützung

	r^2	*Durbin Watson*	*Linearitätsprüfung*	
Stufe 1			*F-Wert*	*p*
Interesse der Eltern für die Schule	5,10 %	1,909	59,684	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	11,80 %	1,867	148,015	< 0,001
MitschülerInnen haben jm. geholfen bei Notwendigkeit	4,70 %	1,843	54,896	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	5,50 %	1,941	63,908	< 0,001
soziale Unterstützung durch FreundInnen	28,40 %	1,972	439,782	< 0,001
Stufe 2	r^2	*Durbin Watson*	*Linearitätsprüfung*	
Interesse der Eltern für die Schule	5,50 %	1,916	21,503	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	12,50 %	1,879	52,754	< 0,001
MitschülerInnen haben jm. geholfen bei Notwendigkeit	5,10 %	1,847	19,822	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	6,10 %	1,952	23,869	< 0,001
soziale Unterstützung durch FreundInnen	29,00 %	1,978	150,638	< 0,001
	adjusted r^2	*Durbin Watson*	*Linearitätsprüfung*	
Stufe 3	34,40 %	1,994	83,086	< 0,001
Stufe 4 dritter Schritt	34,40 %	1,991	116,259	< 0,001
Stufe 4 3. Schritt Mädchen	38,70 %	1,99	72,033	< 0,001
Stufe 4 3. Schritt Jungen	31,20 %	2,082	48,522	< 0,001

Tabelle 176: Regressionskoeffizienten der Stufe 4: Lebensqualität und soziale Unterstützung in der Gruppe der Mädchen

Mädchen *Stufe 4 fünfter Schritt*					
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	32,588	27,597-37,578	32,588		< 0,001
Interesse der Eltern für die Schule	1,336	0,66–2,013	1,336	0,132	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,234	0,445–2,022	1,234	0,115	0,002
AußenseiterIn in der Klasse	1,479	0,897–2,062	1,479	0,169	< 0,001
soziale Unterstützung durch FreundInnen	0,288	0,242–0,333	0,288	0,461	< 0,001
Schulgröße	0,342	0,086–0,598	0,342	0,087	0,009

Tabelle 177: Regressionskoeffizienten der Stufe 4: Lebensqualität und soziale Unterstützung in der Gruppe der Jungen

Jungen *Stufe 4 dritter Schritt*					
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*CI (95 %)*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	35,5	29,96–41,037	2,818		< 0,001
Interesse der Eltern für die Schule	1,399	0,696–2,102	0,358	0,148	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,419	0,645–2,193	0,394	0,142	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	1,159	0,55–1,768	0,31	0,137	< 0,001
soziale Unterstützung durch FreundInnen	0,272	0,221–0,322	0,026	0,411	< 0,001
soziale Stadtteillage der Schule	1,926	0,744–3,108	0,602	0,116	< 0,001

Tabelle 178: Regressionskoeffizienten der sozialen Unterstützung zum Kriterium Einzeldimensionen der gesundheitlichen Lebensqualität

körperliches Wohlbefinden 4. Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	45,612	2,894		
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	0,819	0,485	0,053	0,092
AußenseiterIn in der Klasse	1,64	0,375	0,128	< 0,001
soziale Unterstützung durch FreundInnen	0,177	0,03	0,188	< 0,001
soziale Stadtteillage der Schule	3,001	0,718	0,121	< 0,001
Durbin Watson: 1,908 Adjusted R^2: 0,081	Linearität: F: 25,45 p < 0,001		Ausschluss 9 Fälle von 1.095 Fällen	
psychisches Wohlbefinden 4. Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	46,209	2,09		< 0,001
Interesse der Eltern für die Schule	1,611	0,313	0,139	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	0,694	0,353	0,057	0,05
AußenseiterIn in der Klasse	1,412	0,266	0,141	< 0,001
Unterstützung durch FreundInnen	0,289	0,021	0,387	< 0,001
Durbin Watson: 1,896 Adjusted R^2: 0,241	Linearität: F: 88,36 p < 0,001		Ausschluss 17 Fälle von 1.089 Fällen	
Selbstwert 3. Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	9,611	3,748		0,01
Interesse der Eltern für die Schule	3,252	0,535	0,169	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	2,601	0,624	0,129	< 0,001
MitschülerInnen helfen jm. bei Notwendigkeit	1,441	0,534	0,08	0,007
soziale Unterstützung durch FreundInnen	0,347	0,036	0,278	0,001
soziale Stadtteillage der Schule	-2,443	0,869	-0,076	0,005
Durbin Watson: 1,999 Adjusted R^2: 0,204	Linearität: F: 57,63 p < 0,001		Ausschluss 9 Fälle von 1.100 Fällen	
familiäres Wohlbefinden 4. Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	52,921	2,145		< 0,001
Interesse der Eltern für die Schule	1,601	0,322	0,14	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	1,273	0,359	0,107	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	1,059	0,274	0,107	< 0,001
soziale Unterstützung durch FreundInnen	0,222	0,022	0,305	< 0,001
Durbin Watson: 2,007 Adjusted R^2: 0,186	Linearität: F: 62,74 p < 0,001		Ausschluss 33 Fälle von 1107 Fällen	
schulisches Wohlbefinden 4. Schritt	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	27,36	2,992		0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	0,829	0,495	0,049	0,095
AußenseiterIn in der Klasse	2,112	0,387	0,151	< 0,001
soziale Unterstützung durch FreundInnen	0,31	0,03	0,301	< 0,001
soziale Stadtteillage der Schule	5,7	0,741	0,209	< 0,001
Durbin Watson: 2,03 Adjusted R^2: 0,183	Linearität: F: 62,17 p < 0,001		Ausschluss 4 Fälle von 1.125 Fällen	

Tabelle 179: signifikante Zusammenhänge zwischen Bullying und dichotomisierten Einzeldimensionen der Lebensqualität

ausschließlich Opfer (allgemeine Daten)	Chi-Quadrat	*df*	*p*	*Cramers V*
psychische Lebensqualität	11,295	1	0,001	0,103
familiäre Lebensqualität	10,354	1	0,001	0,099
schulische Lebensqualität	19,029	1	<0,001	0,134
ausschließlich Opfer (mindestens eine Gewaltform)				
körperliche Lebensqualität	10,233	1	0,001	0,098
psychische Lebensqualität	20,921	1	<0,001	0,149
familiäre Lebensqualität	5,341	1	0,021	0,071
schulische Lebensqualität	16,817	1	<0,001	0,126
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal in der Woche)				
Selbstwert	4,823	1	0,028	0,069
ausschließlich TäterIn (mindestens einmal im letzten Monat)				
körperliche Lebensqualität	12,064	1	0,001	0,108
psychische Lebensqualität	9,029	1	0,003	0,094
familiäre Lebensqualität	15,996	1	<0,001	0,125
schulische Lebensqualität	32,982	1	<0,001	0,179
Opfer/TäterIn				
körperliche Lebensqualität	7,652	1	0,006	0,084
psychische Lebensqualität	4,152	1	0,042	0,061
Selbstwert	9,167	1	0,002	0,092
familiäre Lebensqualität	5,916	1	0,015	0,074
schulische Lebensqualität	12,261	1	<0,001	0,106

Tabelle 180: Signifikante Prädiktoren des Gesamtmodells der gesundheitlichen Lebensqualität bei Jungen

Stufe 4 vierter Schritt Jungen				
allgemeine gesundheitliche Lebensqualität	*b*	*SE*	*beta*	*p*
Konstante	28,029	2,969		< 0,001
Eltern haben Interesse für Schule	1,298	0,353	0,137	< 0,001
MitschülerInnen sind hilfsbereit und nett	0,761	0,398	0,077	0,056
soziale Unterstützung durch FreundInnen	0,254	0,025	0,386	< 0,001
AußenseiterIn in der Klasse	0,999	0,305	0,118	0,001
LehrerIn ist nett	2,362	0,475	0,202	< 0,001
LehrerIn ist gerecht	0,92	0,383	0,097	0,017
soziale Stadtteillage der Schule	1,365	0,595	0,083	0,022

adjusted R^2: 37,2 % Durbin Watson 2,075 Linearität: F: 42,976 p < 0,001 Ausschluss von 6 Fällen von insgesamt 505 Fällen

Konzept des Kinderfragebogens

Im nachfolgend vorgestellten Fragebogen wurden inhaltliche Elemente aus bereits existierenden, teils validierten Fragebögen übernommen und an die Altersstufe angepasst:

- KINDL[R][94]-Fragebogen der Altersstufe 8–12 Jahre
- Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung (HAG-Hamburg): Fragebögen Kinder/ Eltern/ LehrerInnen (mit Erlaubnis von Dipl. Päd. Beatrice Roggenbach)
- Fragebogen der 1996er Schülerbefragung: „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“[95]
- Bullying-Skala, entwickelt von Dan Olweus, umgesetzt von Fekkes 2003[96]
- Health Behaviour Study for Children Fragebogen (HBSC) Klasse 5[97]

Übersichtstabelle

NR	Konzept	Wörtliche Frage	Operationalisierung der Frage	Quelle	Skalierung	Konstrukt
Gesundheitliche Lebensqualität						
	körperliches Wohlbefinden (4 Items)	In der letzten Woche			1:nie 2:selten 3:manchmal 4: oft 5: immer	
1	Krankheit	1. ... habe ich mich krank gefühlt	Frage nach allgemeinen Krankheitsempfinden	KINDL[R] Fragebogen	1–5	körperliche Erkrankungen
2	Schmerzen	2. ... hatte ich Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen	Frage nach Kopf– und Bauschschmerzen	KINDL[R] Fragebogen	1–5	psychisches Unwohlsein
3	körperliches Empfinden	3. ... war ich müde und schlapp	Frage nach Antriebskraft	KINDL[R] Fragebogen	1–5	Selbstwertgefühl, physische und psychische Gesundheit
4	Ausdauer	4. hatte ich viel Kraft und Ausdauer	Frage nach Antriebskraft	KINDL[R] Fragebogen	1–5	Selbstwertgefühl, physische und psychische Gesundheit
	psychisches Wohlbefinden (4 Items)					
5	positive Erlebnisse	1. ... habe ich viel gelacht und Spaß gehabt	Frage nach Heiterkeit	KINDL[R] Fragebogen	1–5	derzeitiges Lebensgefühl
6	negative Erlebnisse	2. ... war mir langweilig	Frage nach Langeweile	KINDL[R] Fragebogen	1–5	derzeitiges Lebensgefühl
7	Zugehörigkeit	3. ... habe ich mich allein gefühlt	Frage nach Einsamkeit	KINDL[R] Fragebogen	1–5	derzeitige soziale Einbindung
8	psychische Belastung	4.... habe ich Angst gehabt	Frage nach Angst	KINDL[R] Fragebogen	1–5	konkrete psychische Belastungen
	Selbstwertgefühl (4 Items)					
9	Selbstbewusstsein	1. ... war ich stolz auf mich	Frage nach Stolz	KINDL[R] Fragebogen	1–5	positive Erlebnisse
10	Selbstwertgefühl	2. ... fand ich mich gut	Frage nach sich selbst finden	KINDL[R] Fragebogen	1–5	positive Selbsteinschätzung bei Tätigkeiten
11	Selbstwertgefühl	3. ... mochte ich mich selbst leiden	Frage nach sich selbst leiden können	KINDL[R] Fragebogen	1–5	positives Selbstbild
12	Selbstbewusstsein	4. ... hatte ich viele gute Ideen	Frage nach Ideen	KINDL[R] Fragebogen	1–5	Einschätzung der Kreativität

[94] Ravens-Sieberer U, Bullinger M. Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content analytical results. Quality of Life Research 1998, 7, 399-407.
[95] Melzer M, Schubarth W, Ehninger F. Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2004, Seite 102, 123
[96] Fekkes M,Pijpers FIM,Verloove-Vanhorick SP. Bullying:who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. Health education research. Vol.20 no.1 2005: 81-91
[97] Health Behaviour in school-aged Children, Weltgesundheitsorganisation. Internationale Studie zum Gesundheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern, 5 Klasse. Robert Koch-Institut, Berlin 2002

	Familiensituation (4 Items)					
13	familiäre Akzeptanz	1. ... habe ich mich gut mit meinen Eltern verstanden	Frage nach Verständnis füreinander	KINDL^R Fragebogen	1–5	Eltern-Kind Verhältnis
14	familiäre Atmosphäre	2. ... habe ich mich zu Hause wohl gefühlt	Frage nach Wohlbefinden in der Familie	KINDL^R Fragebogen	1–5	emotionales Eltern-Kind Verhältnis
15	familiäre Auseinandersetzung	3. ... hatten wir schlimmen Streit zu Hause	Frage nach Streitereien	KINDL^R Fragebogen	1–5	Konflikte im Eltern-Kind Verhältnis
16	Autoritätsverhältnisse	4. ... haben mir meine Eltern Sachen verboten	Frage nach Verboten	KINDL^R Fragebogen	1–5	Strukturen in der Familie
	Schulsituation (4 Items)	In der letzten Woche			1:nie 2:selten 3:manchmal 4: oft 5: immer	
24	Schulaufgaben	1. ... habe ich die Schulaufgaben gut geschafft	Frage nach der Bewältigung der Schulaufgaben	KINDL^R Fragebogen	1–5	Überforderung
25	Wohlbefinden Unterrichtssituation	2. ... hat mir der Unterricht Spaß gemacht	Frage nach Freude am Unterricht	KINDL^R Fragebogen	1–5	emotionale Belastung durch den Schulalltag, Stress
26	Zukunft	3. ... habe ich mir Sorgen um meine Zukunft gemacht	Frage nach Zukunftssorgen	KINDL^R Fragebogen	1–5	langfristige emotionale Belastung, Stress, evtl. körperliche Symptome
27	Leistungsbeurteilung	4. ... habe ich Angst vor schlechten Noten gehabt	Frage nach Angst vor Noten	KINDL^R Fragebogen	1–5	starke emotionale Belastung
			Gewalt			
	Konzept	Wörtliche Frage	Operationalisierung der Frage	Quelle	Skalierung	Konstrukt
28	**Opfer (6 Items)**	In der letzten Monat			1:nie 2:1-2 mal 3:1 mal in der Woche 4: 2-3 mal in der Woche 5: jeden Tag	
29	Bullying allgemein	1. ... hat mich ein Mitschüler oder eine Mitschülerin schlecht behandelt	Frage nach Bullying allgemein durch MitschülerInnen	HBSC Fragebogen	1–5	Anzahl von persönlichen Gewalterfahrungen (Opfererfahrung)
30	Bullying einzelnes Item	2. ... haben mich die anderen beschimpft oder mir Schimpfwörter nachgerufen	Frage nach Form des Bullying: Schimpfwörter	Whitney und Smith	1–5	differenzierte Darstellung was an Bullying vorkommt
31	Bullying einzelnes Item	3. ... haben mich die anderen nicht mitspielen lasse	Frage nach Form des Bullying: Mitspielen	Whitney und Smith	1–5	differenzierte Darstellung was an Bullying vorkommt
32	Bullying einzelnes Item	4. ... hat mich jemand ausgelacht	Frage nach Form des Bullying: Auslachen	Whitney und Smith	1–5	differenzierte Darstellung was an Bullying vorkommt
33	Bullying einzelnes Item	5. ... hat jemand schlimme Sachen über mich erzählt	Frage nach Form des Bullying: Gerüchte	Whitney und Smith	1–5	differenzierte Darstellung was an Bullying vorkommt
34	körperliche Verletzung	6. ... hat mich jemand geschlagen oder absichtlich verletzt	Frage nach körperlichen Verletzungen	Whitney und Smith	1-5	körperliche Gewalterfahrung (Opfererfahrung)
	TäterIn (4 Items)	In der letzten Monat			1:nie 2:1-2 mal 3:1 mal in der Woche 4: 2-3 mal in der Woche 5: jeden Tag	
35	Durchführung von eigener Gewalt	7. ... habe **ich** im Streit jemanden geschlagen	Frage nach körperlicher Gewalt	HBSC Fragebogen	1–5	Anzahl von durchgeführter körperlicher Gewalt (TäterInnenerfahrung)

36	Durchführung von Gewalt	8. ... habe **ich** dabei mitgemacht, wenn ein Junge schlecht behandelt wurde	Frage nach durchgeführtem Bullying	HBSC Fragebogen	1–5	Anzahl von durchgeführten Bullying (TäterInnenerfahrung)
37	Durchführung von Gewalt	9. ... habe **ich** dabei mitgemacht, wenn ein Mädchen schlecht behandelt wurde	Frage nach durchgeführtem Bullying	HBSC Fragebogen	1–5	Anzahl von durchgeführten Bullying (TäterInnenerfahrung)
38	Bewaffnung	10. ... hatte ich eine Waffe mit in der Schule	Frage nach Waffe	eigene Fragestellung	1–5	Anzahl von Waffen
	beobachtete Gewalterfahrung auf dem Schulhof (5 Items)	In der letzten Woche habe ich auf dem Schulhof gesehen, dass			1:nie 2:selten 3:manchmal 4: oft 5: immer	
39	körperliche Gewalt	1. ... ein Junge/ein Mädchen jemanden mit böser Absicht getreten hat	Frage nach einer Form von körperlicher Gewalt	96er Untersuchung	1–5	Anzahl beobachteter körperlicher Gewalt
40	Bedrohung	2. ... ein Junge/ein Mädchen von jemanden Geld forderte	Frage nach Erpressung	96er Untersuchung	1–5	Anzahl von Bedrohungen
41	Schweregrad der körperlichen Gewalt	3. ... zwei sich so stark prügelten, dass es Verletzungen gab	Frage nach Verletzungen	96er Untersuchung	1–5	Form der körperlichen Gewalt
42	Gewalt gegen Lehrkörper	4. ... ein Schüler/ eine Schülerin einen Lehrer oder eine Lehrerin beschimpft hat	Frage nach Beschimpfungen	96er Untersuchung	1–5	Anzahl von psychischer Gewalt gegen Lehrkörper
43	psychische Gewalt	5. ...ein Schüler/eine Schülerin von einer Lehrerin/ einem Lehrer ungerecht behandelt wurde	Frage nach Ungerechtigkeiten	96er Untersuchung	1–5	psychische Gewalt LehrerIn-SchülerIn

	Konzept	Wörtliche Frage	Operationalisierung der Frage	Quelle	Skalierung	Konstrukt
	psychisches Empfinden bei Gewaltausübung (4 Items)	Wenn ich selbst in Streit verwickelt bin			1: ja, stimmt 2: manchmal 3: nein, stimmt nicht 4: weiß nicht	
44	Angst	1 ... bekomme ich Angst	Frage nach Angst	HAG-Fragebogen	1–4	emotionale Belastung
45	positive Bestärkung	2. ... möchte ich gerne gewinnen, um mich gut zu fühlen	Frage nach Gewinnen	HAG-Fragebogen	1–4	Bestärkungs-moment, eigene Aufwertung
46	moralische Rechtfertigung/moral disengagement	3. ... schlage ich drauf los, wenn es sein muss	Vorgabe Grund für Gewaltanwendung	HAG-Fragebogen	1–4	Moralische Rechtfertigungsstrategie
47	Aggressionsstau	4. ... zeige ich meine Wut	Frage nach Zeigen von Wut	HAG-Fragebogen	1–4	psychische Belastung
	Einstellung bei Gewalt durch andere (6 Items)	Wenn es Streit gibt zwischen den anderen				
48	Ablehnung	1 ... fühle ich mich unwohl	Frage nach emotionalem Empfinden	HAG-Fragebogen	1–4	emotionale Einstellung
49	Wegsehen	2. ... möchte ich am liebsten unsichtbar sein	Frage nach emotionalen nicht da sein	HAG-Fragebogen	1–4	Angst, wegsehen, ignorieren
50	Hinsehen, selbst eingreifen	3. ... versuche ich den Streit zu schlichten	Frage nach positivem Einmischen	HAG-Fragebogen	1–4	aktive soziale Auseinander-setzung mit dem Thema Gewalt
51	Positionierung/ Macht	4. ... helfe ich demjenigen auf	Frage nach Position	HAG-Fragebogen	1–4	aktives Mitläufertum

		dessen Seite ich stehe				
52	Beisteher	5. ... halte ich mich raus	Frage nach „heraushalten“	HAG-Fragebogen	1–4	moral disengagement, Verschiebung der Verantwortung
53	Hinsehen, Erwachsene holen	6. ... hole ich die Lehrer oder Lehrerinnen zu Hilfe	Frage nach Hilfe holen	HAG-Fragebogen	1–4	aktives soziales Verhalten
	Theorie moral disengagement Gewalteinstellung (4 Items)					
54	Verschiebung der Verantwortung	Wenn jemand gehänselt wird, hat er/sie selbst schuld	Aussage zu Schuld bei Bullying	eigene Fragestellung	1–4	Begründung zur Akzeptanz von Gewalt
55	moralische Rechtfertigung	Wenn mich jemand ärgert, darf ich ihn/sie beschimpfen oder schlagen	Aussage, wann begründetes Gewalthandeln in Frage kommt	eigene Fragestellung	1–4	Begründung zur Akzeptanz von Gewalt
56	moralische Rechtfertigung	Wenn mich jemand schlägt, darf ich zurückschlagen	Aussage, wann begründetes Gewalthandeln in Frage kommt	eigene Fragestellung	1–4	Begründung zur Akzeptanz von Gewalt
57	Verschiebung, andere Verortung der Verantwortung	Wer in der Klasse der Stärkste oder die Stärkste ist, darf auch bestimmen, was die anderen zu machen haben	Frage nach Machtverhältnissen in der Klasse	eigene Fragestellung	1 –4	Begründung zur Akzeptanz von Gewalt, Machtstrukturen in der Klasse
58	Anvertrauen des Gewalthandelns	Wenn ich schlecht behandelt werde in der Schule, erzähle ich es meinen Eltern.	Frage nach Elterninformation	Fekkes	1-4	Information des Umfeldes, Vertrauen in das soziale Umfeld
59	Anvertrauen des Gewalthandelns	Wenn ich schlecht behandelt werde in der Schule, erzähle ich es einem Lehrer/ einer Lehrerin	Frage nach LehrerInnen-information	Fekkes	1-4	Information des Umfeldes, Vertrauen in das soziale Umfeld
Ressourcen: soziale Unterstützung						
	Konzept	Wörtliche Frage	Operationalisierung der Frage	Quelle	Skalierung	Konstrukt
	Unterstützung durch FreundInnen (4 Items)					
60	Außenkontakte	1. ... habe ich mit FreundInnen gespielt	Frage nach Treffen	KINDL^R Fragebogen	1–5	Anzahl von Außenkontakten
61	Akzeptanz durch Gleichaltrige	2. ... mochten mich die anderen Kinder	Frage nach eigener emotionaler Einschätzung des Verhältnisses zu anderen	KINDL^R Fragebogen	1–5	Selbstwertgefühl
62	Akzeptanz durch Gleichaltrige	3. ... habe ich mich gut mit meinen FreundInnen verstanden	Frage nach Akzeptanz durch FreundInnen	KINDL^R Fragebogen	1–5	Verhältnis unter den Kindern
63	Selbsteinschätzung im Vergleich zu anderen	4. ... hatte ich das Gefühl, dass ich anders bin als die anderen	Frage nach anders sein	KINDL^R Fragebogen	1–5	Anpassung an andere und Akzeptanz durch andere
	Soziale Unterstützung durch MitschülerInnen (3 Items)					
64	Hilfsbereitschaft	1. ... waren meine Mitschüler und Mitschülerinnen hilfsbereit und nett	Frage nach Fürsorge füreinander	HBSC Fragebogen	1–5	Struktur in der Klasse und soziales Verhalten
65	Hilfsbereitschaft	2. ... haben meine Mitschüler und Mitschülerinnen geholfen, wenn es jemandem schlecht ging	Frage nach gegenseitiger Hilfe	HBSC Fragebogen	1–5	Struktur in der Klasse und soziales Verhalten
66	Ausgrenzung	2. ... gab es einen	Frage nach	HBSC	1–5	Klassenklima

		AußenseiterIn oder eine AußenseiterIn in der Klasse	AußenseiterIn	Fragebogen		
	Unterstützung durch das Elternhaus (1 Item)					
67	Interesse am Kind	1. ... haben sich meine Eltern dafür interessiert, wie es mir in der Schule geht	Frage nach schulischer Entwicklung	HBSC Fragebogen	1–5	Unterstützung des Kindes durch die Familie
Schul- und Klassensituation						
	Konzept	Wörtliche Frage	Operationalisierung der Frage	Quelle	Skalierung	Konstrukt
	Schulklima (5 Items)	In der letzten Woche			1:nie 2:selten 3:manchmal 4: oft 5: immer	
68	Akzeptanz durch LehrerInnen	1. ... waren die Lehrerinnen und Lehrer nett zu mir	Frage nach emotionaler Zuwendung	HBSC Fragebogen	1–5	SchülerInnen/ LehrerInnen Verhältnis
69	Gerechtigkeit	2. ... behandelten uns unsere Lehrerinnen und Lehrer gerecht	Frage nach psychischer Behandlung durch den Lehrkörper	HBSC Fragebogen	1–5	SchülerInnen/ LehrerInnen Verhältnis
70	Hilfestellung	3. ... habe ich zusätzliche Hilfe bekommen, wenn ich sie benötige	Frage nach Hilfestellung durch den Lehrerkörper	HBSC Fragebogen	1–5	SchülerInnen/ LehrerInnen Verhältnis
71	Morgenrunde/ Klassenrat	4. ... haben wir in der Morgenrunde/ Klassenrat besprochen, was uns stört und was passiert ist	Frage nach Durchführung und Thema	eigene Fragestellung	1–5	Prävention Klassenrat, Mitbestimmung
72	Mitbeteiligung der Kinder	5. ... haben wir als Klasse entschieden, welche Regeln wir haben	Frage nach erstellten Regeln	eigene Fragestellung	1–5	Prävention erstellter Regelkatalog durch Kinder, Mitbestimmung
durchgeführte Präventionsmaßnahmen						
	Konzept	Wörtliche Frage	Operationalisierung der Frage	Quelle	Skalierung	Konstrukt
	Präventions-maßnahmen in der Klasse (1 Item)	In der letzten Woche			1:nie 2:selten 3:manchmal 4: oft 5: immer	
73	professionelles Präventionsprogramm	1. ... hat der Lehrer/die Lehrerin mit uns im Unterricht besprochen, was wir bei Streit machen können	Frage nach Thema in der Schulstunde	eigene Fragestellung	1–5	Wahrnehmung der Durchführung eines professionellen Programms
Vorschläge der Kinder zur Verbesserung der Schulsituation						
	Konzept	Wörtliche Frage	Operationalisierung der Frage	Quelle	Skalierung	Konstrukt
		Ich wünsche mir, dass			1: ja, stimmt 2: manchmal 3: nein, stimmt nicht 4: weiß nicht	
74	Unterstützung durch Lehrkörper	1. ... die Lehrer und Lehrerinnen uns viel mehr zuhören als normalerweise	Frage nach Zuhören durch Lehrkörper	eigene Fragestellung	1–4	Zuwendung und Unterstützung durch Lehrkörper
75	Unterstützung durch den Lehrkörper	2. ... die Lehrer und Lehrerinnen in der Pause noch besser aufpassen als normalerweise	Frage nach Pausenaufsicht	eigene Fragestellung	1–4	Unterstützung und Sicherheitsgefühl

76	Unterstützung durch Lehrkörper	3. ... die Lehrer und Lehrerinnen uns bei Streitereien öfter helfen als normalerweise	Frage nach Hilfe bei Streitereien	eigene Fragestellung	1–4	Interesse/ Unterstützung und Akzeptanz durch den Lehrkörper
77	Offene Frage			eigene Fragestellung		

Elterninformation

Informationsblatt zur Untersuchung

Wohlbefinden und Gesundheit von Grundschulkindern

in Hamburg

Sehr geehrte Eltern,

die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg möchte dieses Jahr in ausgewählten Hamburger Grundschulen eine Untersuchung zum Thema

„Wohlbefinden und Gesundheit von Grundschulkindern“

durchführen.

Diese Untersuchung erfolgt in Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle Gewaltprävention, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, dem Robert Koch-Institut Berlin und der Technischen Universität Berlin.

Die Genehmigung zur Durchführung der Befragung wurde uns von Seiten der Behörde für Bildung und Sport, Hamburg, erteilt. Der Hamburgische Datenschutzbeauftragte ist an dem Verfahren beteiligt worden.

Ziel der Befragung ist es, das persönlich empfundene gesundheitliche Wohlbefinden der Kinder im Alltag wie auch in der Schule zu erfahren. Mit den Ergebnissen möchten wir eine Hilfestellung für die zukünftige Entwicklung von gezielten Konzepten, Maßnahmen und Ideen in der Klasse, der Schule, im Bezirk oder überregional anbieten.

Eine derartige Befragung von Grundschulkindern liegt in Hamburg bisher nicht vor. International ist diese Form bereits erprobt. Die Ergebnisse können mit internationalen Studienergebnissen (u. a. der Studie: **H**ealth **B**ehavior **S**tudy in **s**chool age **c**hildren) in Bezug gesetzt werden

Die Grundschule Ihres Kindes hat dieser Befragung zugestimmt.

Im November 2005 möchten wir gerne die Befragung in der Klasse Ihres Kindes durchführen.

Die Kinder werden während einer Unterrichtsstunde den Fragebogen unter Anleitung von unseren geschulten MitarbeiterInnen ausfüllen. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 30 Minuten.

Die Kinder füllen einen Ankreuzfragebogen aus. Es sind Fragen zu folgenden Bereichen vorgesehen:

- Körperliches Wohlbefinden
- Psychisches Wohlbefinden
- Familien- und Schulsituation
- Erfahrungen und Erlebnisse in der Schule
- Wünsche an die Schule

Die Teilnahme des Kindes an der Untersuchung ist freiwillig und anonym.

Wenn Sie mit der Befragung Ihres Kindes einverstanden sind, unterschreiben Sie bitte die beiliegende **Einwilligungserklärung** und geben diese Ihrem Kind bitte umgehend wieder mit in die Schule.

Eine Nicht-Teilnahme des Kindes hat keinerlei Folgen.

Sie können auch nachträglich Ihre Einwilligung zurückziehen, indem Sie eine Ablehnung direkt an die unten genannte Adresse senden.

Wir hoffen auf eine rege Teilnahme der Kinder!

Herzlichen Dank für Ihr Interesse!

LehrerInneninformation

Informationsblatt zur Untersuchung

Wohlbefinden und Gesundheit von Grundschulkindern

in Hamburg

für interessierte Lehrer und LehrerInnen der dritten und vierten Klassen

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg möchte dieses Jahr in ausgewählten Hamburger Grundschulen eine Untersuchung zum Thema:

„Wohlbefinden und Gesundheit von Grundschulkindern“

durchführen. In diesem Rahmen erfolgt zeitgleich die wissenschaftliche Beurteilung des bisherigen Projektverlaufes von „Faustlos“.[98] Die Untersuchung erfolgt in Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle Gewaltprävention, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, dem Robert Koch-Institut Berlin und der Technischen Universität Berlin.

Die Genehmigung zur Durchführung der Befragung wurde uns von Seiten der Behörde für Bildung und Sport, Hamburg, erteilt. Der Hamburgische Datenschutzbeauftragte ist an dem Verfahren beteiligt worden.

Ziel der Befragung ist es, das persönlich empfundene gesundheitliche Wohlbefinden der Kinder im Alltag wie auch in der Schule zu erfahren. Mit den Ergebnissen möchten wir eine Hilfestellung für die zukünftige Entwicklung von gezielten Konzepten, Maßnahmen und Ideen in der Klasse, Schule, im Bezirk oder überregional anbieten.

Die zeitgleiche Evaluation des Projektes „Faustlos“ ermöglicht die Darstellung der Wirksamkeit des Projektes in Hamburger Grundschulen. Eine derartige Befragung von Grundschulkindern liegt in Hamburg bisher nicht vor. International ist diese Form bereits erprobt.

In jedem Hamburger Bezirk werden Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern der dritten und vierten Klasse gesucht, die an der Befragung im Klassenverband teilnehmen.

Wir möchten Sie bitten, gemeinsam mit Ihrer Klasse an unserer Befragung teilzunehmen!

Was kommt auf Sie zu?

In einem Informationsgespräch werden Ihnen die einzelnen Fragebögen vorgestellt. Falls Sie unsere Untersuchung unterstützen und Ihre Klasse teilnimmt, möchten wir Sie bitten, die von uns vorbereiteten Informationsblätter und Einwilligungserklärungen an die Schüler und Schülerinnen Ihrer Klasse auszuteilen und die unterschriebenen Einwilligungen wieder einzusammeln.

Am Tag der Durchführung (geplanter Termin: November 2005) wird eine unserer Mitarbeiterinnen die Einwilligungen von Ihnen entgegennehmen. Alles weitere, die Befragung, das Einsammeln der Fragebögen und die Ausgabe der Elternfragebögen, geschieht durch unsere MitarbeiterIn.

Die Kinder werden während einer Unterrichtsstunde den Fragebogen unter Anleitung von geschulten MitarbeiterInnen in ihrem Klassenraum ausfüllen. Die Befragung ist **anonym**. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 30 Minuten. In dieser Zeit möchten wir Sie bitten, ebenfalls einen Fragebogen auszufüllen.

Es sind Fragen zu folgenden Bereichen vorgesehen:

- Körperliches Wohlbefinden der Kinder
- Psychisches Wohlbefinden der Kinder
- Familien- und Schulsituation
- Erfahrungen und Erlebnisse in der Schule
- Wünsche an die Schule.
-

Auswertung

Die Auswertung und Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgt für die einzelnen Hamburger Bezirke und für den Großraum Hamburg.Die ersten Ergebnisse werden Anfang 2006 vorliegen.

Ihre Teilnahme ist freiwillig und erfolgt anonym. Eine Nichtteilnahme hat keinerlei Folgen.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie sich an der Untersuchung beteiligen, und danken Ihnen für Ihr Interesse!

[98] Gewaltpräventionsprogramm für Grundschulen, Durchführung seit 2003 in ausgewählten Hamburger Grundschulen

Schulinformation

Informationsblatt zur Untersuchung

Wohlbefinden und Gesundheit von Grundschulkindern

in Hamburg

und

Evaluation des Gewaltpräventionsprogramm: „FAUSTLOS“

Das Forschungsvorhaben der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg erfolgt in Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle Gewaltprävention, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, dem Robert Koch-Institut Berlin und der Technischen Universität Berlin.

Die Genehmigung zur Durchführung der Befragung wurde von Seiten der Behörde für Bildung und Sport, Hamburg, erteilt. Der Hamburgische Datenschutzbeauftragte ist an dem Verfahren beteiligt worden.

Warum diese Befragung?

Ziel der Befragung ist es, das persönlich empfundene gesundheitliche Wohlbefinden der Kinder im Alltag wie auch in der Schule zu erfahren. Mit den Ergebnissen möchten wir eine Hilfestellung für die zukünftige Entwicklung von gezielten Konzepten, Maßnahmen und Ideen in der Klasse, Schule, im Bezirk oder überregional anbieten.

Eine derartige Befragung von Grundschulkindern liegt in Hamburg bisher nicht vor. International ist diese Form bereits erprobt. Die Ergebnisse können mit internationalen Studienergebnissen (u. a. der Studie: **H**ealth **B**ehavior **S**tudy in **s**chool age **c**hildren) in Bezug gesetzt werden.

Wer wird befragt?

In jedem Hamburger Bezirk werden Dritt- und ViertklässlerInnen gesucht, die an der Befragung im Klassenverband teilnehmen.

Geplant ist zusätzlich die Befragung der Eltern dieser Schulkinder. Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der befragten Klassen werden ebenfalls gebeten, einen Fragebogen auszufüllen.

Die Teilnahme der LehrerInnen ist freiwillig und erfolgt anonym. Eine Nichtteilnahme hat keinerlei Folgen.

Was kommt auf die Schule zu?

Falls Sie als Schule an der Untersuchung teilnehmen, möchten wir Sie bitten, die von uns vorbereiteten Informationsblätter und Einwilligungserklärungen an die Schüler und Schülerinnen der betreffenden Klassen auszuteilen und die unterschriebenen Einwilligungen wieder einzusammeln. Am Tag der Durchführung (geplanter Termin: November 2005) wird eine unserer Mitarbeiterinnen die Einwilligungen von Ihnen entgegennehmen. Alles Weitere, die Befragung, das Einsammeln der Fragebögen und die Ausgabe der Elternfragebögen, geschieht durch unsere MitarbeiterIn.

Wir würden uns freuen, wenn Sie uns Ihr Schulprogramm für die Auswertung zur Verfügung stellen könnten.

Durchführung

Die Kinder werden während einer Unterrichtsstunde den Fragebogen unter Anleitung von geschulten MitarbeiterInnen in ihrem Klassenraum ausfüllen. Die Befragung ist **anonym**. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 30 Minuten.

Die Kinder füllen einen Ankreuzfragebogen aus. Es sind Fragen zu folgenden Bereichen vorgesehen:

- Körperliches Wohlbefinden
- Psychisches Wohlbefinden
- Familien- und Schulsituation
- Erfahrungen und Erlebnisse in der Schule
- Wünsche an die Schule.
- Auswertung

Die Auswertung und Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgt für die einzelnen Hamburger Bezirke und für den Großraum Hamburg. Die ersten Ergebnisse werden Anfang 2006 vorliegen. Eine abschließende Informationsveranstaltung ist vorgesehen.

Die Teilnahme aller Beteiligten an der Untersuchung ist freiwillig und erfolgt anonym.