

**HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN HAMBURG**

FAKULTÄT LIFE SCIENCES  
STUDIENGANG HEALTH SCIENCES (Ma)

**MASTER THESIS**

▪

Bullying an Hamburger Grundschulen:

Gewalteinstellung und Wahrnehmung von Eltern und Lehrenden

▪

Tag der Abgabe: 01.10.2012  
Vorgelegt von: Christian Szillat-Weichelt

[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

Betreuende Prüferin: Prof<sup>in</sup>. Dr<sup>in</sup>. Zita Klara Schillmöller  
Zweite Prüferin: Dr<sup>in</sup>. Petra Brzank

# INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	4
TABELLENVERZEICHNIS.....	4
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	6
ABSTRACT (deutsch) .....	7
ABSTRACT (englisch).....	8
1 EINLEITUNG.....	10
2 EMPIRISCHE UND THEROETISCHE AUSGANGSLAGE.....	11
2.1 Gewaltbegriff Bullying.....	11
2.2 Bullying an Hamburger Grundschulen: Die Untersuchung WOGÉ.....	13
2.3 Theorie der Gewalteinrichtung .....	22
2.4 Eltern und Lehrende im Kontext von „Schule und Gewalt“ .....	24
2.4.1 Eltern im Kontext von „Schule und Gewalt“ .....	25
2.4.2 Lehrende im Kontext von „Schule und Gewalt“ .....	28
2.5 Zusammenfassung der empirischen und theoretischen Ausgangslage.....	33
3 FORSCHUNGSFRAGE.....	34
4 MATERIAL UND METHODEN .....	36
4.1 Erhebungsinstrumente.....	36
4.1.1 Fragebogen an die Eltern.....	36
4.1.2 Fragebogen an die Lehrenden.....	39

4.2 Datenerhebung .....	41
4.3 Datenaufbereitung .....	42
4.4 Datenanalyse .....	42
5 ERGEBNISSE .....	46
5.1 Stichprobenbeschreibung.....	46
5.2 Analyse der Eltern .....	53
5.3 Analyse der Lehrenden .....	67
5.4 Bivariate Analyse.....	77
6 DISKUSSION.....	80
6.1 Gewaltwahrnehmung und Einstellung von Eltern und Lehrenden .....	80
6.2 Einordnung der Ergebnisse.....	84
7 AUSSICHTEN UND ANKNÜPFUNGSPUNKTE.....	90
LITERATURVERZEICHNIS .....	92
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	97
ANHANG.....	98

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Untersuchung WOGES: Indikatoren des "moral disengagement" .....	18
Abbildung 2: Rücklauf der Eltern nach Bezirk .....	46
Abbildung 3: Teilnehmende Eltern nach sozialer Stadtteillage der Schule .....	47
Abbildung 4: Teilnehmende Lehrende nach sozialer Stadtteillage der Schulen ...	51

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Stichprobe der teilnehmenden Grundschul Kinder .....	16
Tabelle 2: Auswahl der Themenkomplexe aus dem Fragebogen für Eltern .....	38
Tabelle 3: Auswahl der Themenkomplexe aus dem Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer .....	40
Tabelle 4: Stichprobe der Eltern .....	50
Tabelle 5: Stichprobe der Lehrenden .....	53
Tabelle 6: Themenkomplex Klassensituation - Angaben der Eltern im letzten Monat .....	54
Tabelle 7: Klassensituation aus Sicht der Eltern: Nationalität, Geschlecht des Kindes, soziale Stadtteillage .....	57
Tabelle 8: Themenkomplex Schulklima - Aus Sicht der Eltern im letzten Schuljahr .....	58
Tabelle 9: Schulklima aus Sicht der Eltern: Einfluss der sozialen Stadtteillage ....	59

Tabelle 10: Themenkomplex Konfliktlösung – Schulische Konfliktlösung aus Sicht der Eltern .....	59
Tabelle 11: Konfliktlösung der Eltern: Nationalität, soziale Stadtteillage .....	61
Tabelle 12: Themenkomplex Elternmitarbeit .....	62
Tabelle 13: Themenkomplex Gewalteinrichtung - Meinung und Einstellung zu Gewalt unter Kindern aus Sicht der Eltern .....	63
Tabelle 14: Gewalteinrichtung Eltern: Nationalität, Geschlecht des Kindes, soziale Stadtteillage.....	66
Tabelle 15: Fragenkomplex 5 - Klassen- und Schulsituation der Lehrenden im letzten Monat.....	67
Tabelle 16: Klassen- und Schulsituation von Lehrenden: Anteil der Jungen, soziale Stadtteillage .....	70
Tabelle 17: Klassen- und Schulsituation von Lehrenden: Mittlere Ränge der soziale Stadtteillage .....	71
Tabelle 18: Fragenkomplex 6 - Umgang mit Konflikten in der Klasse im laufenden Schuljahr.....	72
Tabelle 19: Fragenkomplex 7 - Schulklima im laufenden Schuljahr.....	73
Tabelle 20: Fragenkomplex Gewalteinrichtung – Meinungen und Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern .....	74
Tabelle 21: Themenkomplex 11 - Förderung des Schulklimas .....	76
Tabelle 22: Korrelation der Gewaltwahrnehmung und der moralischen Distanzierung von Eltern.....	78
Tabelle 23: Korrelation der Gewaltwahrnehmung und der moralischen Distanzierung bei Lehrenden.....	79

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

C	Cramers V
df	Freiheitsgrade
HAG	Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
n	Stichprobengröße
p	Signifikanzwert
Pearsons $r^2$	Korrelationskoeffizient nach Pearson
RKI	Robert-Koch-Institut
$r^{MW}$	Effektgröße des Mann-Whintey-U-Tests
SPSS	Statistik- und Analyse Software
u. a.	unter anderem
WHO	Weltgesundheitsorganisation
WOGÉ	Studie: Wohlbefinden und Gewalt in Hamburger Grundschulen
z. B.	zum Beispiel
$\chi^2$	Chi-Quadrat-Test

## ABSTRACT

**Hintergrund** Die im Rahmen der Untersuchung „Wohlbefinden und Gewalt in Hamburger Grundschulen“ erhobenen Daten von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern aus dem Jahr 2005 wurden hier erstmalig ausgewertet. Dabei war von Interesse, ob und – wenn ja – in welchem Ausmaß Eltern und Lehrende Bullying an Hamburger Grundschulen wahrnehmen und wie sich ihre Einstellung zu Gewalt abbildet. Der Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Gewalt und der Einstellung zu Gewalt wurde ebenfalls nachgegangen. Anhand von einigen Indikatoren wird für Eltern und Lehrende eine moralische Distanzierung geprüft.

**Methode** Mittels statistischer Verfahren wurden die Daten von Eltern und Lehrenden deskriptiv aufbereitet. Chi-Quadrat-Test wie auch der Mann-Whitney-U-Test wurden angewandt. Für die Zusammenhangsberechnung wurden einige Variablen operationalisiert und für die Berechnung der moralischen Distanzierung genutzt. Im Anschluss wurde die Produkt-Moment-Korrelation für nicht-parametrische Tests herangezogen.

**Ergebnisse** Eltern und Lehrende nehmen Bullying und weitere Aspekte von Gewalt bei ihren Kindern wahr. Dabei nehmen Lehrende Gewalt in ihren Klassen und Schulen häufig wahr. Eltern nehmen für ihre Kinder selbst Gewalt prinzipiell, aber im Einzelfall weniger oft, wahr. Die Einstellung zu Gewalt ist bei Eltern und Lehrenden ebenfalls unterschiedlich ausgeprägt. Eltern sind in höherem Maße moralisch distanziert. Dabei konnte jedoch nur ein sehr geringer Zusammenhang zwischen der moralischen Distanzierung und der Wahrnehmung von Gewalt bei Eltern festgestellt werden.

**Diskussion** Für das Forschungsfeld „Schule und Gewalt“ ist insbesondere das Verständnis des Begriffes „Gewalt“ von Bedeutung. Ein entscheidender Faktor scheint die Akzeptanz eines gewissen Ausmaßes an Gewalt als Bestandteil des Alltags zu sein.

# ABSTRACT

**Background** This master thesis is the first to analyse data collected in 2005 from parents and teachers in connection with an investigation into 'Wellbeing and violence in Hamburg primary schools'. One area of interest is whether and to what extent bullying in Hamburg primary schools is perceived by parents and teaching staff and how their attitude to violence manifests itself. The question of a possible connection between the perception of and attitude to violence is also addressed. Parents' and teachers' moral disengagement is examined using several indicators.

**Method** The data collected from parents and teachers was quantified. The statistical methods of the chi-squared test as well as the Mann-Whitney U test were employed. Several variables were operationalized for the correlation calculation and employed in the calculation of moral disengagement. Finally, the product-moment correlation for non-parametric tests was employed.

**Results** Parents and teaching staff do perceive bullying and other aspects of violence in their children. Teaching staff frequently perceive violence in their classes and schools. Parents perceive violence towards their children generally, but less frequently in individual cases. Attitudes to violence also differ markedly between parents and teaching staff. Parents are morally disengaged to a higher degree; however only a very slight correlation between moral disengagement and the perception of violence could be ascertained.

**Discussion** For the research area of 'school and violence' the interpretation of the term 'violence' is particularly significant. A decisive factor appears to be the acceptance of a certain amount of violence as part of everyday life.

# 1 EINLEITUNG

Im Jahre 2005 wurde die Untersuchung „Wohlbefinden und Gewalt in Hamburger Grundschulen“ (WOGÉ) durchgeführt. Dabei wurden zur Ermittlung des Wohlbefindens von Grundschulkindern und des Gewaltausmaßes Daten mittels quantitativer Befragungen bei Grundschulkindern, Eltern und Lehrenden erhoben.

Die vorliegende Arbeit greift erstmalig auf die Daten der Eltern und Lehrenden zurück und untersucht, wie Eltern und Lehrende Bullying und andere Gewaltaspekte in ihren Schulen und an ihren Kindern wahrnehmen und wie ihre Einstellung zu Gewalt ist. Ziel der Arbeit ist es zu untersuchen, ob diese Gewaltwahrnehmungen und -einstellungen in Zusammenhang stehen und herauszustellen welche Zusammenhänge das gegebenenfalls sind.

Dabei werden zu Beginn empirische Erkenntnisse und das theoretische Konzept vorgestellt. Daraufhin wird der in dieser Arbeit verwendete Begriff von „Bullying“ erläutert. Es folgt eine kurze Skizzierung der Erkenntnisse aus der Untersuchung WOGÉ, in der die Daten der Grundschul Kinder analysiert wurden. Anschließend wird die theoretische Grundlage der Gewalteinrichtung erläutert. Der Abschnitt endet in der Auseinandersetzung mit der Rolle der Eltern und Lehrenden im Kontext von „Schule und Gewalt“ und fasst die Erkenntnisse und die daraus resultierende Ausgangslage für das Forschungsvorhaben zusammen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse wird die Forschungsfrage entwickelt.

Die als Grundlage dienenden Daten und die angestrebten statistischen Methoden, werden in dem darauffolgenden Kapitel detailliert erläutert. Im Anschluss folgt die Ergebnisdarstellung der statistischen Analysen. Die einzelnen Aspekte der Forschungsfrage werden dann noch einmal herausgegriffen und unter Rückgriff auf die Ergebnisse der statistischen Berechnungen beantwortet. Resümierend werden die Befunde kritisch betrachtet und schließlich mögliche Aspekte aufgezeigt, die die bisherige Forschung ergänzen könnten und Anknüpfungspunkte zu anderen Themenbereichen aufgezeigt.

## 2 EMPIRISCHE UND THEROETISCHE AUSGANGSLAGE

Das folgende Kapitel umreißt die empirische und theoretische Ausgangslage der vorliegenden Arbeit. Zu Beginn wird der Begriff „Bullying“ definiert, der dieser empirischen Auswertung zu Grunde liegt. Es folgt die Darstellung der bereits ausgewerteten Daten von Grundschulkindern aus der Untersuchung WOGÉ, und der Theorie der Gewalteinellung. Im Anschluss wird darauf eingegangen, welche Rolle Eltern, aber auch Lehrenden im Kontext von Schule und Gewalt zugeschrieben wird und welche Bedeutung diese Erkenntnisse für die Forschungsfrage und die damit verbundenen statistischen Berechnungen hat.

### 2.1 Gewaltbegriff Bullying

Der Ausdruck „Gewalt in der Schule“ wird häufig verwendet, ohne dass es eine klare Abgrenzung zu anderen Begriffen gibt. Schlagen, Beschimpfungen oder aber auch Erpressungen, zählen häufig dazu. „Aggression“ ist ebenfalls ein Begriff, der oft im Zusammenhang mit „Gewalt“ verwendet wird oder sogar als Synonym genutzt wird (Krumm 2004).

Was Gewalt in der Schule genau ist, welche Bedeutung sie hat und was genau darunter zu verstehen ist, ist ein komplexes Themenfeld und die Frage danach, nicht einfach zu beantworten (Gugel 2006). Melzer, Schubarth und Ehninger halten fest: *„(...) eine Klärung des Gewaltbegriffs als Bestandteil der Theoriebildung zur schulbezogenen Gewaltforschung ist als wissenschaftliche Aufgabe formuliert worden, die bislang nicht hinreichend gelöst ist“* (Melzer et al. 2011:43).

Eine spezifische Beziehung zwischen Opfer und Täter, der in den Kontext „Schule und Gewalt“ eingebettet ist, beschreibt der Ausdruck „Bullying“. Im Jahre 1993 hat der schwedische Psychologe Dan Olweus im Rahmen einer Studie eine Bullying-Definition für den Kontext Schule entwickelt und erklärt sie rückblickend selbst wie folgt:

*„A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students. This definition emphasized intentionally negative or aggressive acts that are carried out repeatedly and over time. (...) bullying is a subset of aggression or aggressive behavior, which, in turn, is generally defined as „behavior intended to inflict injury or discomfort upon another individual“. Bullying is thus aggressive behavior with certain special characteristics such as repetitiveness, and violence is discussed in more detail in another context.“ (vgl. Olweus 2010:10).*

Whitney und Smith haben diese Definition von Olweus aufgegriffen und sie für die Grundschulen<sup>1</sup> erweitert:

*„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 ever 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 the odd fight or quarrel“ (vgl. Whitney and Smith 1993:7).*

---

<sup>1</sup> Aus dem Englischen „elementary schools“ oder „primary schools“

<sup>2</sup> Stichprobe entspricht in etwa den Hamburger Daten von 2005 (vgl. Schillmöller

Diese Bullying-Definition wurde 2005 in der Untersuchung WOGÉ verwendet und ist demnach auch in der vorliegenden Master Thesis gültig. Der Autor Rigby stellt in einer Übersicht zur Definition von Bullying dar, dass in verschiedenen Studien aus unterschiedlichsten Ländern die Bullying-Definition erweitert und/ oder modifiziert wurde. Dies erschwert eine internationale Vergleichbarkeit (Rigby 2002).

Bullying umfasst nicht alle Gewalthandlungen, die innerhalb der Schule auftreten können. Schlägereien unter gleich starken Gegnern sowie aggressives Ausrasten werden darunter nicht subsumiert (Klewin et al. 2002).

International wird der Begriff Bullying zwar verwendet, aber gerade im deutschen Sprachgebrauch werden Synonyme genutzt. Einige der häufigsten verwendeten Begriffe, ist neben „Hänseln“, „Ärgern“ und „Streiten“ auch das Verb „mobben“ welches auch von Olweus gebraucht wird (vgl. Olweus 2011:11). Diese Synonyme werden – neben dem Hauptbegriff „Bullying“ – auch in dieser Arbeit verwendet.

## 2.2 Bullying an Hamburger Grundschulen: Die Untersuchung WOGÉ

Im November 2005 wurde die Untersuchung WOGÉ zur Ermittlung der gesundheitlichen Lebensqualität und möglicher Risikofaktoren von Bullying an Hamburger Grundschulen durchgeführt. Der Anstoß für die Untersuchung war, dass die Ausmaße der Gewalterfahrungen bei Kindern im Alter zwischen acht und elf Jahren bis zum Beginn der Studie im Stadtraum Hamburg unbekannt waren. Erkenntnisse über mögliche Orte und Formen der Gewaltausübungen fehlten ebenso. Dazu wurde zwischen den Jahren 1998 und 2004 der Gesundheitszustand von Grundschulkindern durch die Schulärztin/ den Schularzt nicht mehr flächendeckend erfasst (Schillmöller 2009:87). Diese Forschungslücke sollte geschlossen werden.

## *Ziel und Forschungsfrage*

Ziel der Untersuchung war es, Kenntnis über das Ausmaß und mögliche Risikofaktoren von Bullying an Hamburger Grundschulen zu gewinnen und zusätzlich einen aktuellen Einblick in die gesundheitliche Lebensqualität von Grundschulkindern im Alter von acht bis elf Jahren zu erhalten. Über die Gewalterfahrungen von Hamburger Grundschülerinnen und -schülern hinaus, sollten relevante Einflussfaktoren und mögliche gesundheitsbezogene Zusammenhänge identifiziert werden. Fragen zum gesundheitlichen Wohlbefinden, in welcher Form die Kinder Gewalterfahrungen gemacht haben und wie deren Einstellung zu Gewalt ist, standen dabei im Vordergrund.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren Befragungen an Grundschulen, in denen auch Kinder mit einbezogen wurden, sehr selten. Repräsentative Daten aus deutschen Grundschulen fehlten ebenfalls. Diese Ausgangslage begründete die Durchführung einer Querschnittserhebung an Hamburger Grundschulen. Bei der Ziehung der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass diese repräsentativ mit den Daten der Hamburger Bevölkerung vergleichbar war (ebd.:93).

Quantitative Daten wurden bei den Grundschulkindern, den Eltern der Kinder, sowie den Lehrkräften der Grundschulen erhoben. Aus Vergleichbarkeitsgründen wurde für die Studie die modifizierte Bullying-Definition von Whitney und Smith für Grundschulen verwendet, die auf der Definition aus dem Schulbereich von Olweus beruht (siehe Kapitel 2.1).

Die Befragung wurde bei Kindern aus der dritten und vierten Klasse durchgeführt. Der Inhalte des Fragebogens bezogen sich auf den Bereich der subjektiven gesundheitlichen Lebensqualität und den Bereich der Gewalterfahrungen, Gewaltausübungen und der Einstellung zu Gewalt.

Für den Themenkomplex der Gewalteinrichtung wurden in allen drei Erhebungsbögen Aussagen gestellt, die auf der Theorie des „moral disengagement“ von A. Bandura (Bandura 1999) beruhen (siehe Kapitel 2.3). Die

detaillierte Darstellung der Fragebögen an die Eltern und Lehrenden erfolgt in Kapitel 4.1.

Genaue Angaben zum Fragebogen an die Kinder sowie zur Durchführung und Ablauf der Untersuchung können der Arbeit von Dr. Schillmöller entnommen werden.

### *Stichprobe*

Insgesamt nahmen 18 Schulen an der Untersuchung teil. Nicht alle dritten und vierten Klassen eines Jahrgangs der gleichen Schule waren vertreten. Drei Schulen lagen in guter, neun in mittlerer und sechs in niedriger sozialer Stadtteillage (vgl. Schillmöller 2009:130).

Von 69,87% der Hamburger Grundschul Kinder lag eine Einwilligung zur Teilnahme vor (1.154 Kinder). 605 Kinder (65,4%) gingen in die dritte Klasse, 554 (67,4%) in die Klassenstufe vier. Der Anteil der teilnehmenden Mädchen lag bei 50,8% (586), der Anteil der Jungen bei 48,2% (556)<sup>2</sup>. Zwölf Kinder gaben ihr Geschlecht nicht an.

Der Großteil der teilnehmenden Kinder war zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen acht und zehn Jahren alt (96,1%). 30,2% waren acht Jahre alt, 45,3% waren neun - und 20,6% zehn Jahre alt. Zehn Kinder gaben ihr Alter nicht an. Das Durchschnittsalter der Mädchen betrug 8,8 Jahre, das der Jungen 9 Jahre (ebd.:132). Die wichtigsten Merkmale aus der Stichprobe der teilnehmenden Kinder gehen aus Tabelle 1 hervor.

---

<sup>2</sup> Stichprobe entspricht in etwa den Hamburger Daten von 2005 (vgl. Schillmöller 2009:143)

**Tabelle 1: Stichprobe der teilnehmenden Grundschul Kinder**

		<i>Gesamt n=1.153 Angaben in Prozent</i>	<i>Mädchen n=586 Angaben in Prozent</i>	<i>Jungen n=556 Angaben in Prozent</i>
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
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

Quelle: Schillmöller 2009:134

### *Ergebnisse – Bullying an Hamburger Grundschulen*

Die Untersuchung WOGIE weist ähnliche Prävalenzen auf, wie andere europäische und internationale Studien (ebd.:317). Die statistischen Ergebnisse aus den Kinderfragebögen zeigten, dass insgesamt 27,9% der teilnehmenden Hamburger Grundschul Kinder im Jahre 2005 aktiv in Bullying-Situationen verwickelt waren. 15,9% davon waren ausschließlich Opfer und gaben an, mindestens einmal in der Woche geschlagen, geschubst, beleidigt oder beschimpft worden zu sein. Der Anteil der Kinder die angaben, dies ausschließlich als Täterin/ Täter mindestens einmal in der Woche selbst getan zu haben, liegt bei 7,9%. 5% der Kinder konnten sich in der Rolle des Täters/ der Täterin wie aber auch des Opfers wiederfinden.

Ein Drittel der Kinder gab an (33%), mindestens einmal im Monat selbst eine andere Mitschülerin/ einen anderen Mitschüler schlecht behandelt zu haben, ohne aber selbst schlecht behandelt worden zu sein. Von den knapp 30% der Kinder, die in eine Bullying-Situation verwickelt waren, haben 60% einmal im Monat eine Mitschülerin/ einen Mitschüler geschlagen (ebd.:314ff.).

Bei der Betrachtung der Opferzahlen zeigt sich zwischen Mädchen und Jungen kein Unterschied. In der Gruppe der Täterinnen/ Täter sind Jungen häufiger vertreten als Mädchen.

Unter Berücksichtigung der sozialen Lage, ist für Kinder das Risiko Opfer zu sein höher, wenn sie Schulen besuchen, die in höheren sozialen Stadtteilen liegen. Kinder aus sozial schwächeren Stadtteilen haben ein erhöhtes Risiko, Täterin/ Täter zu sein (ebd.:319). Ebenso sind Kinder die bei Bullying-Situationen helfend einschreiten oder Hilfe anbieten höher gefährdet, selbst Opfer von Bullying zu werden (ebd.:309).

Als Hauptrisikofaktoren Opfer von Bullying zu werden, wurden die soziale Unterstützung, das Schulklima und die Gewalteinrichtung identifiziert. Bei näherer Betrachtung der Kinderangaben zur Gewalteinrichtung wurde sichtbar, dass bei Kindern, die wöchentlich Gewalt ausüben, das „moral disengagement“ zum Hauptauslöser zählt.

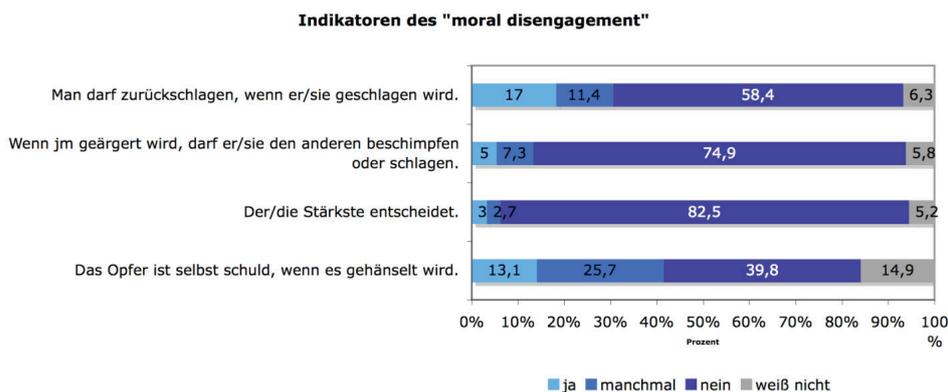
In Bullying-Situation reagieren Jungen aktiver als Mädchen. Dabei wollen sie in Streitsituationen diese eher gewinnen (25,8% Jungen/ 15,7% Mädchen), schlagen – wenn es die Situation erfordert – los (20,3% Jungen/ 9,8% Mädchen) und zeigen deutlicher ihre Wut (32,4% Jungen/ 18,5% Mädchen). Für Jungen, die eine Streitsituation beobachten, kann es einen protektiven Einfluss auf das Täter-Verhalten haben, wenn sie sich heraushalten (ebd.:261).

Werden die soziale Stadtteillage sowie die Schulgröße bei den Angaben berücksichtigt, zeigt sich, dass Kinder aus Schulen niedriger sozialer Stadtteillage öfter aktiv innerhalb eines Streites agieren, gefolgt von Schulen in höherer sozialen Stadtteillage (ebd.:227).

## Moralische Distanzierung von Hamburger Grundschulkindern

Vier Aussagen, die auf der Theorie des „moral disengagement“ von Bandura beruhen, wurden den Kindern bei der Untersuchung vorgelegt. Die Theorie besagt, dass das Erlernen von moralischer Distanzierung bereits im Grundschulalter als Rechtfertigung von Gewalthandlung möglich ist (Bandura 1996). Die vier Indikatoren waren „Man darf zurückschlagen, wenn er/sie geschlagen wird“, „Wenn jemand geärgert wird, darf er/sie den anderen beschimpfen oder schlagen“, „Der/die Stärkste entscheidet“, „Das Opfer ist selbst schuld, wenn es gehänselt wird“ (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Untersuchung WOG: Indikatoren des "moral disengagement"



Quelle: Schillmöller 2009:230

Die Ergebnisse zeigten, dass 17% der befragten Kinder zurückschlagen würden, wenn sie selbst geschlagen werden. Nie zurückschlagen würden 58,4%. Dabei neigten Jungen eher dazu, dies als Rechtfertigung zu benutzen als Mädchen (vgl. Schillmöller 2009:229). Das Zurückschlagen oder Beschimpfen in einer Bullying-Situation, wenn man selbst betroffen ist, befürworteten 5% der befragten Hamburger Grundschulkindern, ablehnend äußerten sich 74,9%.

Die Aussage „Der/ die Stärkste“ in der Klasse entscheidet, befürworteten 3% der Kinder. Dabei bejahten diese Form der Machtausübung mehr Jungen als Mädchen. 13,1% waren der Meinung, dass das Opfer für die erlebte Bullying-Situation selbst verantwortlich ist. 39,8% lehnten diese Aussage ab, dagegen sahen 25,7% dies manchmal so und 14,9% gaben „weiß nicht“ an (ebd.:229).

Die Theorie von Bandura nimmt an, dass das Auftreten der moralischen Distanzierung in Verbindung mit dem Indikator der sozialen Lage steht. Weitere analytische Berechnungen zeigten auf, dass ca. 9% der Hamburger Grundschul Kinder zu diesem Verhalten neigten, Jungen davon eher betroffen waren, und dass sich dies unter Berücksichtigung der sozialen Lage kaum änderte (ebd.:241).

#### *Einbezug der Eltern und Lehrenden in Bullying-Situationen*

Die Kinder wurden befragt, in welchem Ausmaß sie ihre Eltern und Lehrerinnen und Lehrer über beobachtete Bullying-Situationen informieren. 45,1% der Kinder gaben an, „immer“ eine Lehrkraft über eine Bullying-Situation zu informieren. Dabei berichteten Jungen weniger darüber, als Mädchen. Ebenso waren es Kinder aus Schulen in niedrigen sozialen Stadtteilen, die dies häufiger berichtet haben, als Kinder aus Schulen in normaler oder guter Stadtteillage (ebd.:318).

Die Eltern werden etwas häufiger über Bullying-Situationen in Schule informiert als die Lehrenden. 60% der Kinder gaben an, ihren Eltern von solchen Vorkommnissen zu berichten. Aber auch hier berichten die Mädchen eher davon, als die Jungen. Es waren Kinder aus guter sozialer Stadtteillage, die es ihren Eltern öfter berichtet haben, als Kinder, die eine Schule in einem niedrigeren sozialen Stadtteil besuchten (ebd.).

## *Fazit der Studie WOGÉ*

Die Erkenntnisse aus internationalen Studien wurden in der Untersuchung WOGÉ überwiegend bestätigt und zeigen auf, dass Bullying an Hamburger Grundschulen ein sehr präsent Thema ist (ebd.:258). Die Ergebnisse machen deutlich, dass fast ein Drittel der Hamburger Grundschul Kinder im Jahre 2005 von Bullying betroffen waren. Dabei waren Mädchen und Jungen gleichermaßen Opfer von Bullying-Situation. Als Täter wurden mehr Jungen identifiziert.

Die Studie WOGÉ macht sichtbar, welche Bedeutung die Gewalteinrichtung hat. Nach der Theorie von Bandura, werden Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern durch Vorbilder übernommen – diese Vorbildfunktion übernehmen in der Regel Erwachsene, was die Eltern und Lehrenden miteinbezieht. Es wurde deutlich, dass Kinder, die bereits in der Grundschule körperliche und psychische Gewalt ausgeübt haben und dies für richtig hielten, auch eine positive Rechtfertigung für ihr Handeln fanden und/ oder andere Personen ausmachten, die sie verantwortlich machen konnten (ebd.:340).

Die Analyse zeigt, dass die Gewalteinrichtung einen Einfluss auf das Verhalten der Täterin/ des Täters hat. Hier werden vor allem die Rolle der sozialen Stadtteilfrage der Schule, der sozialen Unterstützung und auch des Lehrerinnen/ Lehrer-Schülerinnen/ Schüler-Verhältnisses als erhebliche Einflussfaktoren bestätigt.

Es zeigte sich, dass 9% der Kinder moralisch distanziert waren, was durch die eigenen Rechtfertigungsstrategien der Kinder oder auch durch die Verschiebung der eigenen Verantwortung, Bullying zu akzeptieren, erklärt wurde (ebd.:259). Statistische Berechnungen ergaben, dass ein Kind, das diese Legitimierung des „moral disengagement“ – also der moralischen Distanzierung – aufweist, ein um den Faktor 2,5 - 2,8 erhöhtes Risiko hat, selbst einem Täterkreis anzugehören. 11,7% der Kinder hielten sich aus Bullying-Situationen heraus, 32,1% taten dies manchmal und 48% nie (ebd.:323f). Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass Jungen in Bullying-Situationen eher aktiv waren.

Neben den Prävalenzen zu Bullying, der Einstellung zu Gewalt und dem Verhalten in Gewaltsituationen, wurden mögliche Risikofaktoren und protektive Faktoren identifiziert. Bei der Betrachtung der sozialen Stadtteillage der Schulen als möglichen Einflussfaktor, stellte sich heraus, dass Kinder aus Schulen in höherer sozialer Stadtteillage, ein erhöhtes Risiko haben, Opfer einer Bullying-Situation zu werden. Die Chance Täterin/ Täter zu sein, war wiederum für Kinder, die Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage besuchten, höher. Die individuelle soziale Lage hatte weniger einen Einfluss bzw. einen Effekt auf Bullying, als viel mehr die soziale Stadtteillage der Schule. Dies galt insbesondere für Jungen (ebd.:260).

Als wesentlicher protektiver Faktor, der davor schützt, eine Bullying-Situation zu erleben, wurde die soziale Unterstützung durch Freunde, Mitschülerinnen und Mitschüler benannt. Dabei spielte auch das Verhältnis zum/ zur Lehrenden – hier in Form der Beliebtheit – eine Rolle, insbesondere Maße für Mädchen. Je weniger beliebt eine Lehrkraft bei den Kindern war, desto größer war das Risiko für das Kind, Bullying-Opfer zu werden. Demnach war das Verhältnis zur Lehrkraft und das damit verbundene und entgegengebrachte Vertrauen der Beziehung zwischen Schülerinnen/ Schülern und Lehrenden entscheidend darüber, was einem Grundschulkind im Schulalltag widerfuhr (ebd.:320). Das Schülerinnen/ Schüler- Lehrerinnen/ Lehrer-Verhältnis hatte einen massiven Einfluss darauf, wie das Verhältnis der Grundschul Kinder auch untereinander war, unabhängig von deren finanziellen und elterlichen Verhältnissen (ebd.:311).

Es wird deutlich betont, dass die Ergebnisse der Untersuchung ein Beleg dafür sind, dass Opfer wie auch Täterin/ Täter schwer greifbar bleiben und es weiteren Forschungsbedarf gibt, um mögliche Auslöser zu identifizieren (ebd.).

## 2.3 Theorie der Gewalteinstellung

Die Autoren Klewin, Tillmann und Weingart halten in ihrer Darstellung zu Gewalt in der Schule fest, dass es sich bei den Begriffen „Schule“ und „Gewalt“ um einen sozialen Bereich bzw. um einen Aspekt handelt, der von verschiedensten Disziplinen und unterschiedlichsten theoretischen Ansätzen beleuchtet werden kann. Dabei werden überwiegend Erklärungsmodelle der Aggression aus der Psychologie, sowie *„(...) soziologische Erklärungsansätze zu Anomie und Devianz (...)“* (vgl. Klewin et al 2002:1079f.) herangezogen (Klewin et al. 2002).

Im Zuge der Theoriediskussion zu Aggression und Gewalt, stellt W. Schubarth in seiner Ausarbeitung zu „Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe“ dar, welche Vielzahl an Theoriemodellen und Erklärungsansätzen aus unterschiedlichen Disziplinen in der wissenschaftlichen Diskussion zur Schülergewalt eine Rolle spielen. Dabei hat Schubarth insgesamt 20 Einzelkonzepte identifiziert, die aus der Psychologie, Soziologie und der Sozial-Kriminologie stammen und darüber hinaus integrative Erklärungsansätze (vgl. Schubarth 2000:13ff.). Auch biologische und frühkindliche (Beziehungs-) Erfahrungen werden im Diskurs zur Ursacheneinstellung von Aggression und Gewalt beleuchtet (Fröhlich-Gildhoff 2006).

### *Die Theorie des „moral disengagement“ nach Albert Bandura*

In der vorangegangenen Untersuchung WOGES wurden zur Erfassung und Messung der Gewaltdimensionen bei der Datenerhebung Items verwendet, die auf der Theorie des „moral disengagement“ von Bandura beruhen. Seine Theorie basiert wiederum auf der sozial-kognitiven Theorie (Bandura 2002), welche als handelndes Lernen bezeichnet wird, bei der die Konsequenzen der eigenen erlernten Handlung erlebt und wahrgenommen werden (Woolfolk 2008).

Aggression gilt in der sozial-kognitiven Lerntheorie als erlernte Reaktion. Dem Erlernen muss allerdings ein selbst erlebtes Ereignis vorausgegangen sein. Dabei spielen drei wichtige Faktoren eine Rolle: *„(...) die Selbstwirksamkeit für die Aggression, die Ergebniserwartung für die Aggression und den Wert der durch*

*Aggression erzielten Ergebnisse.*“ (vgl. Hodges et al. 2002:620). Die Selbstwirksamkeit, also die persönliche Einschätzung im Stande zu sein, das erlernte Verhalten auch erfolgreich durchführen zu können (self-efficacy), ist dabei ein entscheidendes Kriterium. Denn die eigene individuelle Selbstwirksamkeit in Verbindung mit dem beobachteten Verhalten einer Person, die eine moralisch distanzierte Einstellung vertritt, kann Menschen in die Lage bringen, andere Mitmenschen bewusst zu verletzen. Konstruierte Rechtfertigungen sich selbst gegenüber, lassen ihre Verletzungen gegenüber anderen Menschen als „richtig“ erscheinen und entschuldigen ihre eigene Haltung und das eigene Handeln.

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie kann dieser erlernte Prozess bereits im Kindesalter beginnen (Bandura 1999). Dabei geht es um das erlernte Verhalten durch Beobachtung. Durch Beobachten und die soziale Umgebung lernen Kinder, Jugendliche und Erwachsene wie etwas zu tun ist (richtig/ falsch, angemessen/ unangemessen, Belohnung/ Bestrafung), aber ebenso, welche Folgen das jeweilige Handeln haben kann. Durch Beobachten lernen ist ein wesentlicher Teil des sozialen Lernens. Dabei geht Bandura davon aus, dass auch Aggressionen bzw. aggressives Verhalten auf diese Weise erlernt aber auch wieder verlernt werden können (ebd.).

Es sind sechs verschiedene Arten bekannt, wie „moral disengagement“ oder auch eine „moralische Distanzierung“, also ein unethisches Verhalten durch die eigene Distanzierung von den negativen Konsequenzen dargestellt werden kann. Dabei können Gewaltakte beispielsweise beschönigt, die Folgen minimalisiert oder gar umgedreht werden. Gewalt oder Gewaltakte werden moralisch gerechtfertigt, Verantwortung wird verschoben oder von sich gewiesen oder Menschen werden herabgesetzt und geringschätzig betrachtet - sie haben Gewalt in der Wahrnehmung gewissermaßen verdient (ebd.).

„Moral disengagement“ wird im deutschen Sprachraum auch mit „moralische Distanzierung“ übersetzt und verwendet. In der vorliegenden Arbeit werden beide Begriffe Verwendung.

## 2.4 Eltern und Lehrende im Kontext von „Schule und Gewalt“

Eltern und Lehrende werden in der Gewaltforschung unterschiedlich betrachtet und auf verschiedenste Weisen miteinbezogen. Dabei wird meist versucht, Hintergrundfaktoren für die Entstehung von individueller Gewalt zu erklären. Faktoren wie Geschlecht, Alter, aber auch sozial-kognitive Kompetenzen, die von der Umwelt und Umgebung abhängig sind, wie beispielsweise die Lage der Familie, die Qualität und Lage der Nachbarschaft, sowie die Einstellungen möglicher Peers werden dabei benannt (vgl. Fuchs et al. 2009:33).

Schäfer und Korn benennen bei der Frage nach möglichen Ursachenfaktoren in diesem Zusammenhang zwei wichtige Aspekte: Innerschulische und familiäre Faktoren. Dabei beziehen sich die innerschulischen Faktoren auf die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrenden und deren Erziehungskompetenz, die Lern- und Erziehungsumwelt, ein schlechtes Schülerinnen/ Schüler- Lehrerinnen/ Lehrer-Verhältnis, sowie eine Überforderung Lehrender bei Gewalt unter Schülerinnen und Schülern. Als familiäre Faktoren gelten Gewalterfahrungen, die Kinder und Jugendliche in ihrem Elternhaus erleben oder bei ihren Eltern selbst beobachten, die Arbeitslosigkeit eines Elternteils, wie auch das emotionale Klima innerhalb der Familie bzw. der Herkunftsfamilie (Schäfer/ Korn 2001).

Neben diesen Faktoren, die Erklärungsansätze für die Gewaltentstehung bieten, bleibt die spezifische Frage, welche Erkenntnisse aus der derzeitigen Forschung zu der Rolle von Eltern und Lehrenden im Kontext von Schule und Gewalt vorliegen. Wie werden Eltern und Lehrende miteinbezogen, wenn es um Gewalt an Schulen geht? Was ist über die Einstellung zu Gewalt von Eltern und Lehrenden bekannt? Welchen möglichen Einfluss haben sie und wie ist deren Wahrnehmung von Gewalt in der Schule?

### 2.4.1 Eltern im Kontext von „Schule und Gewalt“

Im Forschungsbereich „Schule und Gewalt“ sind in den vergangenen Jahren einige Studien auf internationaler und nationaler Ebene umgesetzt und veröffentlicht worden. Dabei stehen die Gewalterfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie mögliche Einflussfaktoren von Gewalt im Vordergrund. Eltern werden im Bezug auf die Entstehung von Gewalt bei gewalttätigen Schülerinnen und Schülern als einer der häufigsten außerschulischen Einflussfaktoren benannt (Meier/ Tillmann 2000).

Olweus identifizierte bereits in den 1980er Jahren, Erziehungsstil, die emotionale Grundeinstellung und die Toleranz der Eltern aggressivem Verhalten gegenüber als wichtige Einflussfaktoren und fasste zusammen, „(...) dass zu wenig Liebe und Fürsorge und zu viel «Freiheit» in der Kindheit (...)“ als Vorbedingung für ein aggressives Reaktionsmuster gesehen werden kann (vgl. Olweus 2011:49).

Die ersten Normen und Wertvorstellungen werden in der Familie erlernt. Eltern können durch ihre Erziehung und durch ihre Funktion als Vorbild, für das Handeln ihrer Kinder Standards setzen. Der Umgang mit Problemen und Gewalt in der Familie, sowie eine befürwortende Einstellung der Eltern zu Gewalt haben einen direkten Einfluss auf deren Kinder und spiegeln sich in deren Verhalten und den Einstellung wider (vgl. Fuchs et al. 2009:36). Dabei werden auch die Eltern von ihrer Umgebung mitgeprägt. Somit kann das Aufwachsen in sogenannten Risikonachbarschaften einen unbestimmten Einfluss auf heranwachsende Kinder haben. In Gebieten, in denen Familien, die sich in ähnlichen Problemlagen befinden, in unmittelbarer Nähe zusammen leben, fehlen unter Umständen positive Vorbilder für ein gewaltfreies Familienklima. Das Milieu in dem die Eltern leben, kann so einen Einfluss haben (Fuchs et al. 2009; Melzer/ Darge 2000).

Zu den Auswirkungen inkonsequenter Erziehungsmethoden stellen Hodges, Card und Isaacs dar, dass Eltern aggressiver Kinder ihren Kindern weniger Grenzen setzen und inkonsequenter in ihren Bestrafungen sind. Diese Kinder besitzen ebenso eine – im Vergleich zu anderen Kindern – niedrigere Hemmschwelle (vgl. Hodges et al. 2002:621f.).

Bei der Erziehung wird vor allem ein rigider und strenger Erziehungsstil als potentiell gewaltfördernd benannt. Dabei wird nicht selten in der Literatur im gleichen Atemzug von Gewalt in der Familie gesprochen und hinzugefügt, dass dies ein Faktor ist, der ein gewalttätiges Verhalten von Schülerinnen und Schülern begünstigen kann (Sitzer 2009; Wahl 2009). Dabei ist die Eltern-Kind-Gewalt sowohl auf der Täterinnen-/ Täter- als auch auf der Opferseite ein bedeutsamer Faktor (vgl. Fuchs et al. 2009:36f.).

Geschlagene Kinder können durch das elterliche Modell lernen, dass physische Gewalt eine legitime Möglichkeit sein kann, Konflikte zu bewältigen. Gewalt als Mittel zur Stressbewältigung wird positiv assoziiert und kann als eine erfolgreiche Methode verstanden werden, den eigenen Willen durchzusetzen (vgl. Fuchs et al. 2009:38f.).

Neben der körperlichen Gewalt fallen auch psychische und verbale Gewalt, die häufiger bei nicht gewünschtem Verhalten der Kinder von den Eltern ausgeübt werden, ins Gewicht und diese können mit Ablehnung, Missachtung und Isolierung einhergehen (Fuchs et al. 2009).

Auch die Ergebnisse einer bayrischen Studie haben gezeigt, dass der Erziehungsstil einen Einfluss darauf hat, ob ein Kind selbst Täter/ -in wird (ebd.:175). Wurden Schülerinnen und Schüler von ihren Eltern sanktioniert, weil sie zum Beispiel schlechte Noten mit nach Hause gebracht hatten, hatte dies zur Folge, dass auch die Gewalt an den Schulen anstieg (ebd.:176). Generell wurde festgehalten, dass eine hohe Gewaltbelastung innerhalb der Familie auch eine Vermehrung von Gewaltaktivitäten in der Schule mit sich bringt (ebd.:127f.). Es wurden aber auch weitere Faktoren benannt, die einen möglichen Einfluss haben können. Neben der emotionalen Eltern-Kind-Beziehung und dem Interesse der Eltern an der schulischen Situation ihrer Kinder, wurde die ökonomische Lage der Familie in Betracht gezogen, da diese ein Stressfaktor sein und sich dieser Stress wiederum auf die Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern auswirken kann (ebd.). Ebenso wurde bestätigt, dass die Eltern-Kind-Gewalt

gewaltbegünstigende Einstellungen fördert. Je positiver die Haltung der Kinder zu Gewalt ist, desto häufiger wenden diese Kinder auch Gewalt an (ebd.:176).

Neben einem autoritären Erziehungsstil und einer geringen emotionalen Bindung, werden in der Forschung noch weitere mögliche Faktoren genannt, die bestimmen, ob ein Kind Opfer oder Täterin/ Täter von Bullying-Situation werden kann. Darunter fallen die familiäre Armut, eine Trennung der Eltern, die Geschlechtszugehörigkeit, geringes Bildungsniveau der Eltern, mangelnde Akzeptanz im Elternhaus und eine unsichere Berufssituation seitens der Väter (Klewin et al. 2002; Fuchs et al. 2009; Jansen et al. 2011). Ein zwingender Zusammenhang zwischen Erziehungsstil und Bildungsstatus der Eltern von Jugendlichen konnte in diesem Kontext bereits widerlegt werden (vgl. Fuchs et al. 2009:141). Eine nicht vorhandene emotionale Bindung wird häufig als Risikofaktor genannt; Studien haben darüber hinaus auch belegt, dass die soziale und emotionale Unterstützung der Eltern ein Schutzfaktor ist (vgl. Klewin et al. 2002:1089).

Darüber, ob und in welchem Ausmaße Eltern Gewalt in der Schule wahrnehmen, ist nicht viel bekannt. Olweus berichtet, dass Eltern von gemobbten Schülerinnen und Schülern, und besonders von solchen, die andere mobben, wenig darüber wissen, dass ihre Kindern mobben oder gemobbt wurden und vergleichsweise auch wenig mit ihren Kinder darüber sprechen (vgl. Olweus 2011:32).

Teilweise werden Eltern befragt, wenn es um die Beurteilung der Gewalterfahrung der eigenen Kinder geht. Eine aktuelle Studie an Müttern zeigt, dass Mütter und Kinder ein ähnliches Verständnis von Viktimisierung haben und Mütter anstelle von Kindern befragt werden könnten, wenn es um Gewalterfahrungen geht (Shakoor et al. 2010). Im deutschsprachigem Raum sind eher Studien bekannt, in denen Eltern entweder als Sprachrohr ihrer Kinder fungieren oder in denen Eltern aktiv in Interventionsprogrammen und Maßnahmen integriert werden, um Bullying und Gewalt an Schulen zu bekämpfen.

Es existieren zahlreiche kommunale und lokale Befragungen, die einzelne Schulen durchgeführt haben und an denen auch Eltern zu ihren Erfahrungen befragt

wurden. Bedauerlicherweise sind diese Ergebnisse nicht wissenschaftlich aufbereitet und auch in ihrem Design nicht vergleichbar. Gewalt innerhalb der Familie oder Eltern als Einflussfaktor auf die Gewaltbereitschaft ihrer Kinder sind die derzeitig dominierenden Faktoren und Sichtweisen, wie Eltern im Kontext Schule und Gewalt betrachtet werden (Overbergschule Osnabrück 2006; Berufliche Schule des Kreises Nordfriesland in Husum 2012; Grundschule Droste-Hülshoff-Straße 2012; Juri-Gagarin Grundschule Stralsund 2012; Tarodunum Grundschule 2012).

#### 2.4.2 Lehrende im Kontext von „Schule und Gewalt“

Eine lehrende Person übernimmt verschiedenste Funktionen. Sie entscheidet unter anderem über Leistungen und Notengebung von Schülerinnen und Schülern, ist Kollegin und Kollege, fungiert als Vertrauensperson und ist Ansprechpartner für Eltern und Kinder. Im Kontext von Schule und Gewalt liegen einige Erkenntnisse über die Wahrnehmung von Lehrenden über Gewalt an Schulen vor, sowie über deren Einfluss auf Schülerinnen und Schülern durch ihr zwischenmenschliches Verhältnis zu den Kindern und ihren Umgang mit ihnen.

Die Lehrprofessionalität wird als ein wichtiger Faktor gesehen, wenn es um das Auslösen von sozialen Problemen innerhalb der Schule geht (Melzer et al. 2011). An Schulen mit hoher pädagogischer Qualität kommt Schülergewalt seltener vor (Melzer 2006).

Wie eine lehrende Person mit Schülerinnen und Schülern umgeht und wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern ist, hat einen Einfluss auf die Gewalt innerhalb der Schule. Eine hohe Professionalität der Lehrenden geht mit einem guten Schulklima, einer sich entwickelnden Partizipation und positiven Leistungsdruck sowie geringerer Schulangst und weniger problematischem und auffälligem Verhalten seitens der Schüler einher. Darüber hinaus ist eine Steigerung der Schulfreude und Lernmotivation zu beobachten. Dieser positiver Einfluss wirkt sich auf die Leistungen von

Schülerinnen und Schülern aus und somit auch auf deren Noten (Melzer et al. 2011).

Aus Untersuchungen ist bekannt, dass es bei einem konsequenten Eingreifen seitens der Lehrenden in Konfliktsituationen, bei Unruhen oder Streitereien, weniger zu Gewalt kommt, sowohl auf der Täterinnen/ Täter- als auch auf Opferseite (vgl. Fuchs et al. 2009:351).

Lehrende können durch ihr Verhalten das Auftreten von Gewaltsituationen aber auch begünstigen, wenn sich Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer ungerecht behandelt fühlen oder sie sogar vor der Klasse von ihnen blamiert werden. Auch das pauschale Verdächtigen auffälliger Schüler wirkt sich verstärkend auf Gewalt aus (vgl. Melzer et al. 2011:149).

Besonders das abwertende und abgrenzende Verhalten von Lehrkräften stellt einen Risikofaktor für Schülerinnen und Schüler dar (Melzer/ Schubarth 2006). In der Literatur wird bei Konfliktsituationen unter Lehrenden und Schülerinnen und Schülern ein Prozess beschrieben, der als „dynamisches Hochschaukeln“ bezeichnet, aber kaum in der Gewaltforschung berücksichtigt wurde. Lehrerinnen und Lehrer als Täterin/ Täter sind in diesem Kontext kaum Gegenstand der Gewaltforschung (vgl. Klewin et al. 2002:1098).

Die Autoren Krumm und Weiss beleuchten die Lehrkräfte in der Schule sehr kritisch und decken in ihrer Forschung Faktoren auf, die das Amt der Lehrerin/ des Lehrers hinterfragen. Sie stellen dar, dass Schülerinnen und Schüler unter dem pädagogischen Fehlverhalten von Lehrerinnen und Lehrern leiden. Machtmissbrauch, ungerechte Leistungsbeurteilung (u.a. willkürliche Beurteilung, nicht nachvollziehbare Beurteilungskriterien, Verfahrensfehler) und auch zweifelhafte Notengebungen wurden dabei genannt (Krumm/ Weiss 2000).

Marcus Freitag bestätigt in seiner Studie, dass das Verhalten von Lehrenden und die Lehrenden/ Lehrer- Schülerinnen/ Schüler-Beziehung großen Einfluss auf die Motivation der Schüler haben und somit auch das Schulklima negativ bzw. positiv

beeinflusst werden kann. Dass Lehrkräfte einen Einfluss auf die Schülermotivation haben, wurde auch hier bestätigt (vgl. Freitag 1998:222ff.).

Bei der Wahrnehmung von Gewalt in der Schule durch Lehrende scheinen zwei weitere Faktoren eine Rolle zu spielen: Das Geschlecht des/ der Lehrenden und die Definition von Gewalt zwischen Schülern und Lehrenden.

In den 1980er Jahren wurden gemobbte Kinder dazu befragt, inwieweit die/ der Lehrende sie unterstützt bzw. in Mobbing-situationen eingegriffen hätte. 40% der gemobbten Schulkinder aus Grundschulklassen und 60% der Schüler aus der Unterstufe weiterführender Schulen gaben an, dass ihre Lehrerin oder Lehrer „hin und wieder“ oder „fast nie“ versucht hätten, Mobbing-situationen zu stoppen. Die Frage, ob die Lehrenden mit ihnen über Mobbing gesprochen hätten, verneinten ca. 65% der gemobbten Schüler aus der Grundschule und 85% aus den weiterführenden Schulen (vgl. Olweus 2011:31).

Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an Haupt-/ Real-/ Gesamtschulen und Gymnasien ergab, dass fast doppelt so viele Lehrerinnen von täglichen Gewaltaktionen berichten wie ihre männlichen Kollegen (Frauen 18%, Männer 9,8%). Auffällig war, dass Lehrkräfte im Alter zwischen 28-35 Jahren mehr Aktionen wahrnehmen, als Lehrende in der Altersgruppe von 52-62 Jahren. Zum einen wird die sensibilisierte Aufmerksamkeit für die Gewaltproblematik bei den jüngeren Lehrerinnen und Lehrern als Erklärungsversuch genannt, zum anderen wird darauf hingewiesen, dass möglicherweise bei den älteren Kolleginnen und Kollegen ein gewisser Gewöhnungseffekt eingetreten ist und in deren Wahrnehmung nur noch schwere Konflikt- und Gewaltfälle auffallen. Dass bei Lehrkräften in der Altersgruppe von 52 bis 62 Jahren keine Konflikte auftreten, mag auch in der Lehr- und Berufserfahrung und den damit einhergehenden Erfahrungswerten und ihrer Autorität begründet liegen (vgl. Freitag 1998:202f.).

Ein unterschiedliches Verständnis von Gewalt und Aggression schildern Bochumer Studienergebnisse aus dem Jahr 1993. Ein Teil der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter stufte „Raufen und Verletzungen“, sowie „Spaßkloppe“ und „spielerisches Kräftemessen“ nicht als Gewalt ein. Mehr als ein

Drittel der Schulleiterinnen und Schulleiter, sowie der Lehrenden würden Beleidigungen unter Schülern nicht als Gewalt deklarieren (vgl. Schwind et al. 2004:85).

Untersuchungen aus Hessen kamen zu ähnlichen Erkenntnissen zur unterschiedlichen Wahrnehmung von Gewalt von Lehrenden und Kindern. Schülerinnen, Schülern und Lehrenden wurden dieselben Fragen zu Gewalt gestellt. Die Analyse ergab, dass Lehrerinnen und Lehrer Gewalt an Schulen häufiger wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler. Begründet wird dies mit der differenzierten Sichtweise oder einem anderen Verständnis der Begriffe Gewalt und Aggression, aber auch mit der stärkeren Sensibilisierung für das Thema durch die Medien (vgl. Popp 2004:211ff.).

Das unterschiedliche Verständnis von Gewalt von Lehrenden und Schülerinnen/ Schülern beinhaltet nicht nur körperliche Gewalt, sondern auch psychische Formen. Besonders männliche Schüler aus unteren Schulformen (Hauptschule) neigen dazu, Gewalt zu verharmlosen. Dies kann zu einem Problem führen, wenn Lehrende Schülerinnen und/ oder Schüler sanktionieren, diese aber die Gründe nicht nachvollziehen können, da sie eine andere Wahrnehmung und ein anderes Verständnis von Gewalt haben (vgl. Melzer et al. 2011:105).

Ein Erklärungsansatz für den möglichen Mangel an pädagogischen Fähigkeiten sieht Norbert Grewe in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und kritisiert, dass in der Ausbildung eher der fachliche Bereich fokussiert wird, nicht aber die Bereiche wie das Sozialverhalten und die Lehrerinnen/ Lehrer- Schülerinnen/ Schüler-Interaktion und merkt an, dass soziale Prozesse im Schulalltag nur selten reflektiert und bewusst gestaltet werden (vgl. Grewe 2003:51f.).

Weitere Themen, welche in den Kontext von „Lehrenden, Schule und Gewalt“ fallen, sind die Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer, aber auch der stark tabuisierte Aspekt der von Lehrenden als Täterinnen und Täter ausgehenden Gewalt. Die Problematik, dass Lehrkräfte Opfer von Gewalt durch Schülerinnen und Schüler werden können, ist seit langer Zeit durchaus bekannt (Melzer et al.

2011; Fuchs et al. 2009), Lehrende als Täterinnen/ Täter tauchen in der Wissenschaft hingegen sehr selten auf (vgl. Krumm 2004:64).

In der Diskussion zum Thema Gewalt an Schulen wurde stets die von Schülerinnen und Schülern ausgehende Gewalt betrachtet. Lehrerinnengewalt/ Lehrgewalt kommt nicht vor, ebenso wenig wie die Thematik der institutionellen Gewalt im Kontext Schule (vgl. Tillmann 2004:11). Dass eine Lehrende/ ein Lehrender sich gegenüber einer Schülerin/ einem Schüler physisch und psychisch gewalttätig verhalten könnte, ist für viele ein Bild aus der autoritären Vergangenheit. Jedoch zeigen die wenigen Daten, die es zu dem Themenfeld gibt, dass Lehrerinnengewalt/ Lehrgewalt keine zu vernachlässigende Größe ist (Fuchs et al. 2009).

Ein Zehntel der sächsischen und ein Siebtel der hessischen Schülerinnen und Schüler meinte, Lehrende würden bei ihnen körperlich gegen Schülerinnen/ Schüler vorgehen (ebd.:46f.) Krumm und Weiss zeigen in einer Untersuchung an ehemaligen Schülerinnen/ Schülern aus Deutschland und Österreich auf, dass Beleidigungen, Mobbing und auch Verletzungen sehr häufig durch Lehrkräfte ausgeübt wurden (vgl. Krumm/ Weiss 2000:72ff.).

In einer weiteren Studie gaben einige Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen und Gymnasien an, von ihren Lehrkräften geschlagen worden zu sein. Verbale Gewalt widerfuhr einem Drittel der Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchten und einem Viertel der Kinder von Hauptschulen. Es stellte sich heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer auf Gymnasien ihre Schülerinnen und Schüler eher verbal bzw. psychisch mobben, als physisch (vgl. Wilmers et al. 2002:56).

Erkenntnisse aus der anderen Perspektive liegen noch in geringem Maße vor. Es existiert eine Befragung von Lehrenden aus den 1990er Jahren in den Vereinigten Staaten, in der 45% der befragten Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer zugaben, Schülerinnen und Schüler gemobbt zu haben (vgl. Twemlow et al. 2006:194).

## 2.5 Zusammenfassung der empirischen und theoretischen Ausgangslage

Für die empirische und theoretische Ausgangslage lässt sich festhalten, dass die Erfassung von Gewalt und Bullying im Speziellen, allein auf Grund der Definitionsschwierigkeiten schwer greifbar ist. Die Erkenntnisse aus der vorangegangenen Untersuchung WOGÉ zeigen, dass Bullying an Hamburger Grundschulen präsent ist. Im Bezug auf die Gewalteinrichtung neigen Jungen eher zu einer moralischen Distanzierung. Die soziale Stadtteillage wie insbesondere auch die Lehrerinnen/ Lehrer- Schülerinnen/ Schüler-Beziehung werden als Einflussfaktoren benannt.

Wie Eltern von Grundschulkindern Gewalt wahrnehmen und wie deren Einstellung zu Gewalt ist, ist nicht weit erforscht. Zahlreiche Studien belegen, dass Eltern durch ihre Erziehung und durch ihr Interesse an ihrem Kind/ an ihren Kindern, sowie durch die Eltern-Kind-Beziehung einen Einfluss auf die Gewalttätigkeit und die Gewalteinrichtung ihres Kindes/ ihrer Kinder haben. Eltern fungieren als Vorbild und wie im Theorie-Abschnitt dargestellt (Kapitel 2.3), haben diese einen direkten Einfluss auf die Meinungs- und Moralbildung der Kinder. Die Umgebung, in der die Eltern und somit auch die Kinder aufwachsen, wird ebenso als Einflussfaktor deklariert.

Lehrerinnen und Lehrer spielen bei Bullying eine wichtige Rolle. Die Untersuchung WOGÉ zeigte bereits, dass es wesentlich von der Lehrerinnen/ Lehrer-Schülerinnen/ Schüler-Beziehung abhängt, ob ein Kind Opfer einer Bullying-Situation ist. Die Gewaltforschungsprojekte an Schulen, in denen Lehrende miteinbezogen sind, bestätigen diesen Umstand. Dabei zeigt sich, dass Kinder und Lehrende eine verschiedene Auffassung davon haben, was Gewalt (Bullying) ist und was nicht. Auch das Geschlecht der Lehrenden scheint einen Einfluss darauf zu haben, wie und ob Gewalt in der Schule wahrgenommen wird.

### 3 FORSCHUNGSFRAGE

Die repräsentative Untersuchung WOGÉ aus dem Jahre 2005 hatte zur Zielsetzung, die gesundheitliche Lebensqualität von Hamburger Schülerinnen und Schülern zu untersuchen und darüber hinaus in Erfahrung zu bringen, in welchem Ausmaß Bullying an den Grundschulen in Erscheinung tritt.

Neben der Datenerhebung der Grundschul Kinder wurden auch deren Eltern und Lehrerinnen und Lehrer dazu befragt, wie sie die gesundheitliche Lebensqualität einschätzen und wie sie Gewalt, Aggressionen und Konflikte in der Schule und bei den Kindern wahrnehmen und wie deren Meinung und Einstellung zu Gewalt ist.

Die empirische und theoretische Ausgangslage hat verdeutlicht, dass Eltern und Lehrende einen wesentlichen Einfluss durch auf heranwachsende Kinder haben. Sie prägen die Einstellungsbildung der Kinder und beeinflussen die Entstehung von Gewalt auf verschiedenste Weise mit. Die derzeitige Forschung zeigt aber auch, dass nicht viel darüber bekannt ist, wie Eltern und Lehrende Gewalt wahrnehmen und wie deren Einstellung dazu ist. Die Untersuchung WOGÉ hatte die Intention, diesen Sachverhalt mit zu untersuchen und die Perspektive der Eltern und Lehrenden in Augenschein zu nehmen.

Die vorliegende Master Thesis greift diesen Aspekt der Gewalteinrichtung und Wahrnehmung von Eltern und Lehrenden auf und will darstellen, ob und – wenn ja – in welchem Ausmaß Eltern und Lehrende in Hamburger Grundschulen Gewalt bei ihren Kindern wahrnehmen. Des Weiteren soll untersucht werden, wie die Einstellung von Eltern und Lehrenden zu Gewalt ist.

Unter Berücksichtigung der theoretischen Ausgangslage (Kapitel 2) und der zugrundeliegenden Theorie des „moral disengagement“ wird angenommen, dass eine moralische Distanzierung von Eltern und Lehrenden einen Einfluss auf deren Gewaltwahrnehmung haben kann. Ein solcher Zusammenhang zwischen der moralischen Distanzierung und der Gewaltwahrnehmung soll ebenso untersucht werden.

Daraus ergeben sich für die vorliegende Arbeit folgende Fragestellungen:

- Nehmen Eltern Gewalt in der Schule und an bzw. von ihren Kindern wahr?
- Nehmen Lehrende Gewalt in ihrer Schule und unter den Kindern wahr?
- Nehmen Eltern und Lehrende Gewalt unterschiedlich wahr?
- Wie ist die Einstellung von Eltern zu Gewalt?
- Wie ist die Einstellung von Lehrenden zu Gewalt?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Gewalteinrichtung (moralische Distanzierung) und der Gewaltwahrnehmung bei Eltern und Lehrenden?

Hieraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten, die statistisch überprüft werden:

#### *Nullhypothesen*

- a) Eltern nehmen keine Gewalt wahr.
- b) Lehrende nehmen keine Gewalt wahr.
- c) Bei Eltern liegt keine moralische Distanzierung vor.
- d) Bei Lehrenden liegt keine moralische Distanzierung vor.

#### *Zusammenhangshypothese*

- a) Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Gewalteinrichtung und der Gewaltwahrnehmung von Eltern.
- b) Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Gewalteinrichtung und der Gewaltwahrnehmung von Lehrenden.

Die erhobenen Daten zur Gewaltwahrnehmung und Einstellung der Eltern und Lehrenden, die im Zuge der Untersuchung WOGÉ erhoben worden sind, werden mit dieser vorliegenden Master Thesis erstmalig ausgewertet.

## 4 MATERIAL UND METHODEN

Im folgende Kapitel werden die Erhebungsinstrumente, die zur quantitativen Datenerhebung verwendet wurden, vorgestellt und es wird erläutert, welche statistischen Analysen zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden. Zu Beginn werden die Fragebögen an die Eltern und Lehrenden vorgestellt und deren Variablen detailliert erläutert. Darauf folgt die Darstellung der Datenerhebung, sowie die Beschreibung der angewandten statistischen Verfahren .

### 4.1 Erhebungsinstrumente

Für die Datenerhebung der quantitativen Untersuchung wurden jeweils zwei Fragebögen entwickelt. Die verwendeten Variablen wurden aus vorhandenen standardisierten und validierten Fragebögen übernommen. Einige wenige Fragen wurden selbst entwickelt.

#### 4.1.1 Fragebogen an die Eltern

Der entwickelte quantitative Erhebungsbogen an die Eltern der Hamburger Grundschülerinnen und Grundschüler wurde als Selbstausfüllerbogen konzipiert und umfasst sieben DIN-A4 Seiten<sup>3</sup>. Er enthält insgesamt 55 Fragen. Mehrfachantworten waren nicht möglich. Auf Grund der Vergleichbarkeit wurden Fragenkomplexe aus bereits vorhandenen, validierten Fragebögen übernommen. Der Fragebogen lag nur in deutscher Sprache vor.

Gemäß der Zielsetzung der Untersuchung WOGÉ, sollten die enthaltenden Fragen darüber Auskunft geben, wie das gesundheitliche Wohlbefinden der Hamburger Grundschulkinder im Zusammenhang mit erlebter Gewalt aus Sicht

---

<sup>3</sup> Der Elternfragebogen befindet sich im Anhang.

der Eltern ist. Darüber hinaus sollte erfasst werden, inwieweit die Eltern sich in das Schulsystem eingebunden fühlen. Zusätzlich sollten Eltern Angaben zu den Bereichen Elternarbeit, Schulklima und Konfliktlösung machen (vgl. Schillmöller 2009:110).

Der Aufbau des Fragebogen gestaltet sich wie folgt: Die erste Seite beinhaltet eine Anleitung zum richtigen Ausfüllen des Bogens. Im Anschluss daran werden die Eltern in zehn unterteilten Abschnitten nach ihrer Meinung, Wahrnehmung und Einschätzung befragt. Dabei verfolgt der Fragebogen vier große Bereiche, welche im Bogen nacheinander abgefragt werden:

1. Einschätzung des Wohlbefindens und der Gesundheit des eigenen Kindes
2. Erzählungen/ Mitteilung des Kindes über (Gewalt)Erfahrungen in der Schule
3. Elterninformation über das Schulleben
4. Möglichkeiten der Elternarbeit in der Schule

Gemäß der Fragestellung (Kapitel 3) wurden fünf Themenkomplexe und deren relevante Variablen identifiziert, welche die Erfassung der Gewaltwahrnehmung und der Einstellung abdecken und für die Untersuchung herangezogen wurden (siehe Tabelle 2).

Dabei geht es nicht nur um Konflikte und Gewalt zwischen den Kindern, sondern auch um die Lehrerinnen/ Lehrer- Schülerinnen/ Schüler-Beziehung. Des Weiteren wurden Items miteinbezogen, die Auskunft darüber geben, in welchem Ausmaß die Eltern sich in der Schule integriert fühlen bzw. in die schulischen Belange integriert sind.

**Tabelle 2: Auswahl der Themenkomplexe aus dem Fragebogen für Eltern**

<b>FK</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Variablen</b>
7	Klassensituation	7 von 7	g71-g77
8	Schulklima	2 von 5	k82, k83
8a	Konfliktlösung	5 von 6	k86-k810
9	Elternmitarbeit	3 von 5	r91,r94,r95
10	Gewalteinstellung	5 von 5	m101-m105

*FK = Fragenkomplex im Fragebogen; Anzahl = Anzahl der Fragen, die aus dem Komplex berücksichtigt wurden; Variablen = Variablenkennzeichnung im SPSS-Datensatz*

Die Erfassung der beobachteten Gewalt und Gewalterfahrungen wurden im Bereich „Klassensituation“ abgefragt. Hierfür wurden Items aus dem HBSC-Fragebogen<sup>4</sup> verwendet, aber auch eigene Fragen entwickelt. Die Fragen beziehen sich auf die Wahrnehmung im vergangenen Monat und haben die Skalierung „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“ und „immer“. Für die Gewalteinstellung wurden fünf Items entwickelt, die auf dem Konzept des „moral disengagement“ nach Bandura beruhen (siehe Kapitel 2.3). Die möglichen Antwortkategorien sind „stimmt nicht“, „stimmt eher nicht“, „bin unsicher“, „stimmt manchmal“, und „stimmt“.

Für die Komplexe „Schulklima“, „Konfliktlösung“ und „Elternmitarbeit“ wurden Items aus dem HAG-Fragebogen<sup>5</sup> herangezogen und teilweise modifiziert. Dabei werden die Eltern dazu befragt, wie sie das Klima in der Schule einschätzen, inwieweit sie über Konfliktlösungsstrategien informiert sind bzw. werden und wie sie darin eingebunden sind oder wie sie gerne eingebunden sein würden.

---

<sup>4</sup> HBSC-Fragebogen: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), eine internationale Kinder- und Jugendgesundheitsstudie in Zusammenarbeit mit der Weltgesundheitsorganisation (HBSC 2010).

<sup>5</sup> HAG-Fragebogen: Fragebogen der Hamburgischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung (HAG) (Roggenbach 2006).

Die Erfassung und Beschreibung des sozialen Status der Eltern erfolgte nach den Empfehlungen des Robert-Koch-Institutes (RKI) (vgl. Schillmöller 2009:111). Neben den soziodemographischen Daten, sollten Eltern ebenso Angaben zu ihren Kind/ ihren Kindern machen und außerdem wurde gefragt, wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

#### 4.1.2 Fragebogen an die Lehrenden

Der Fragebogen an die Hamburger Grundschullehrerinnen und -lehrer ist, ebenso wie der Fragebogen an die Eltern, ein quantitativer Erhebungsbogen zum Selbstauffüllen und umfasst acht DIN-A4 Seiten<sup>6</sup>. Mehrfachantworten waren auch hier nicht möglich. Alle Fragen wurden von standardisierten Fragebögen abgeleitet (vgl. Schillmöller 2009:111).

Der Bogen enthält 60 Fragen und geht auf das gesundheitliche Wohlbefinden der Kinder aus Sicht der Lehrenden ein, aber insbesondere auch auf die Gewalteinrichtung und Gewaltwahrnehmung der Lehrenden. Fragenkomplexe zu schulischen Präventionsmaßnahmen und Bewältigungsstrategien werden ebenso berücksichtigt, wie das persönliche Wohlbefinden.

Die erste Seite des Fragebogens enthält eine Anleitung zum richtigen Ausfüllen des Bogens. Anschließend werden die Lehrenden in zwölf unterteilten Abschnitten nach ihrer Sichtweise, Wahrnehmung und Einschätzung befragt. Der Erhebungsbogen ist dabei in sechs große Bereiche eingeteilt, welche nacheinander abgefragt werden:

1. Einschätzung der Klassenzusammensetzung nach sozialen und gesundheitlichen Aspekten
2. Beobachtungen auf dem Schulhof und in der Klasse
3. Bewältigung von Konflikten
4. Zusammenarbeit mit Eltern

---

<sup>6</sup> Der Fragebogen an die Lehrerinnen und Lehrer befindet sich im Anhang.

5. Einsatz von Präventionsmaßnahmen
6. Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer

Unter Berücksichtigung der Fragestellung (Kapitel 3) fließen fünf Themenkomplexe in die vorliegende Arbeit mit ein, welche die Gewalteinrichtung und die Gewaltwahrnehmung von Hamburger Grundschullehrerinnen und -lehrern erfasst haben oder mit ihnen in Verbindung stehen (Tabelle 3).

**Tabelle 3: Auswahl der Themenkomplexe aus dem Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer**

<b>FK</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Variablen</b>
5	Klassen- und Schulsituation	8 von 8	g51-g58
6	Unterstützung für die Lehrerinnen und Lehrer der Schule bei Konflikten	6 von 6	g61-g66
7	Schulklima	3 von 3	k71 – k73
9	Fragen zur Gewalteinrichtung	7 von 7	m91-m97
11	Förderung des Klassenklimas	2 von 7	p111, p115

*FK = Fragenkomplex im Fragebogen; Anzahl = Anzahl der Fragen, die aus dem Komplex berücksichtigt wurden; Variablen = Variablenkennzeichnung im SPSS-Datensatz*

Der Themenkomplex der Klassen- und Schulsituation enthält acht Items. Zur Ermittlung der verschiedenen Ausprägungen und Häufigkeiten von Konflikten wurden Fragen aus der HBSC-Befragung und der 1996/ 1998-Untersuchung<sup>7</sup> verwendet. Ebenso flossen auch eigens formulierte Fragen mit ein. Die Antwortmöglichkeiten sind in „nie“, „ein- bis zweimal im Monat“, „einmal in der Woche“, „zwei-bis drei mal in der Woche“ und „jeden Tag“ skaliert.

Wie Lehrerinnen und Lehrer gewalttätige Konflikte in der Klasse lösen und welche Unterstützungsmaßnahmen die Schule ihnen in Konfliktsituationen anbietet, wird

---

<sup>7</sup> Eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern (Melzer et al. 2011).

mit sechs Items erfasst. Das „Schulklima“ beinhaltet drei Items, die ebenfalls aus dem HAG-Fragebogen stammen.

Sieben Items decken den Bereich der Gewaltwahrnehmung ab, welche ebenfalls – wie im Erhebungsbogen für die Eltern – selbst entwickelt wurden und auf der Theorie des „moral disengagement“ von Bandura (Kapitel 2.3) beruhen. Auch hier wurden die Antworten in „stimmt nicht“, „stimmt eher nicht“, „bin unsicher“, „stimmt manchmal“, und „stimmt“ skaliert.

Aus dem Komplex „Förderung des Klassenklimas“ wurden zwei Items berücksichtigt, welche ebenso dem HAG-Fragebogen entnommen wurden. Zum Ende wurden persönliche Angaben abgefragt. Die Lehrenden hatten auch die Möglichkeit, in fünf offenen Items Anmerkungen bezüglich der Unterstützung bei ihrer Arbeit zu machen oder weitere Wünsche zu formulieren und Anregungen zu geben.

## 4.2 Datenerhebung

Die Erhebung der Daten der Eltern und Lehrenden wurde im Rahmen der Untersuchung WOGÉ (siehe Kapitel 2.2) im November 2005 durchgeführt.

Nachdem die teilnehmenden Hamburger Grundschul Kinder ihren Fragebogen ausgefüllt hatten, erhielten sie einen Umschlag, in dem sich ein Fragebogen an die Eltern befand, inklusive Anschreiben und frankiertem Rückumschlag. Die Eltern wurden gebeten, diesen Fragebogen auszufüllen und zurückzusenden.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich im Vorfeld dazu bereit erklärt hatten an der Untersuchung teilzunehmen (siehe Kapitel 2.2), bekamen von der Interviewerin/ dem Interviewer der Kinderbefragung den Fragebogen ausgehändigt und hatten die Möglichkeit, ihn entweder gleich vor Ort auszufüllen oder ihn später postalisch an die Hochschule für Angewandte Wissenschaften zu senden (vgl. Schillmöller 2009:115).

### 4.3 Datenaufbereitung

Nach dem Rücklauf der Fragebögen wurden die Daten in das Auswertungsprogramm „Statistical Programme of Social Sciences (SPSS)“, Version 13 eingegeben. Die Auswertung erfolgte mit SPSS 20. Nach der Erstellung einer Datenmaske und der Eingabe der Daten wurde die Eingabe der Daten überprüft, in dem 10% der Datensätze zufällig ausgewählt und auf fehlerhafte Eingabe überprüft wurden. Bei einer Fehlerquote von über 10%, wurde eine Überprüfung der gesamten Datenbank durchgeführt (vgl. Schillmöller 2009:116). Anschließend wurden fehlende Werte (Missings) kodiert: -1: fehlender Wert; -2: unplausibler Wert; -3: fehlender Wert, der aber durch die Beantwortung einer vorhergehenden Fragestellung nicht notwendig ist. Da beide Erhebungsinstrumente aus validierten Fragen, aber auch aus eigenen entwickelten Fragen bestehen, wurde für beide Bögen eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt.

### 4.4 Datenanalyse

Bei der Untersuchung WOGÉ handelt es sich um eine Querschnittstudie. Kausalitäten lassen sich aus diesem Grunde nicht ableiten. Für die Überprüfung der Hypothesen wurden verschiedene statistische Verfahren angewendet.

#### **Deskriptive Analyse**

Zu Beginn wurden die Daten deskriptiv aufbereitet und im Anschluss mögliche Zusammenhänge untersucht. Die Variablen der Themenkomplexe, die in die Untersuchung mit einfließen, sind alle ordinal skaliert (siehe Kapitel 4.1). Die Beschreibung der Daten erfolgt in Häufigkeitsaufzählungen und Prozentangaben. Bei der Darstellung der Prozentangaben wurden die fehlenden Werte nicht mit angegeben. Aus diesem Grund ergeben die Angaben nicht immer hundert Prozent.

## *Deskriptive Beschreibung der Zusammenhänge*

Ein erster Eindruck über mögliche Zusammenhänge zwischen der Gewalteinrichtung und der Wahrnehmung, erfolgt über die Erstellung von Kreuztabellen und den Chi-Quadrat-Test nach Pearson ( $\chi^2$ ) unter Angabe der Freiheitsgrade (df) und der Effektstärke Cramers V (C). Einen geringen oder keinen Effekt haben Werte, die um 0 (Null) liegen. Einen Effekt signalisieren Werte über 0 (Null) (vgl. Field 2009:698ff.). Die Werte des

Für die Signifikanzprüfung wurde die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  bestimmt. Für die Berechnungen wurde ein Signifikanzniveau von  $p < 0.05$  und ein Konfidenzintervall von 95% ausgewählt.

### **Bivariate Analyse**

Da bei den Variablen der Gewalteinrichtung und Wahrnehmung ein Ordinalskalenniveau gegeben ist, werden zur Überprüfung eines Zusammenhangs die Produkt-Moment-Korrelationen für nicht parametrische Tests verwendet. Dabei kann der Korrelationskoeffizient ( $r^2$ ) die Werte im Bereich von -1 bis +1 annehmen (vgl. Bühl 2010:347; Rasch et al. 2010:119ff.). Der Wert 0 (Null) signalisiert keinen Zusammenhang. Eine Korrelation von 1.0 ist ein eindeutiger positiver Zusammenhang, der Wert -1.0 ein eindeutiger negativer Zusammenhang. Interpretiert wird die Stärke des Zusammenhangs wie folgt (Bühl 2010):

r bis 0,2 = Sehr geringer Zusammenhang

r bis 0,5 = Geringer Zusammenhang

r bis 0,7 = Mittlerer Zusammenhang

r bis 0,9 = Hoher Zusammenhang

r über 0,9 = sehr hoher Zusammenhang

Auch hier gilt für die Signifikanzprüfung die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  und ein Signifikanzniveau von  $p < 0,05$  und ein Konfidenzintervall von 95%.

## **Variablenoperationalisierung**

Für die Überprüfung der Zusammenhangshypothese zwischen der Gewalteinrichtung und der Gewaltwahrnehmung, wurden beide ordinal skalierten Variablen dichotomisiert.

### *Gewaltwahrnehmung*

Gewaltwahrnehmung der Eltern: Die Antwortkategorien zur Gewaltwahrnehmung sind „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“ und „immer“. Es wurde dahin gehend dichotomisiert, ob Eltern Gewalt wahrnehmen oder nicht, unabhängig von der Häufigkeit. Demnach wurden neue Variablen berechnet und wie folgt umcodiert: 0=nie, 1=selten-immer.

Gewaltwahrnehmung der Lehrenden: Die Wahrnehmung der Lehrenden wurde nach Häufigkeiten skaliert: „nie“, „ein- bis zweimal im Monat“, „einmal in der Woche“, „zwei bis drei mal in der Woche“ und „jeden Tag“. Auch bei den Lehrenden wurde dahingehend dichotomisiert, ob Lehrende Gewalt wahrnehmen oder nicht. Es wurden wie folgt neue Variablen berechnet und umcodiert: 0=nie, 1=ein- bis zweimal im Monat-täglich.

### *Gewalteinrichtung – Moralische Distanzierung*

Die Gewalteinrichtung von Eltern und Lehrenden wurde dahingehend gemessen, ob eine „moralische Distanzierung“ vorliegt. Dies wird anhand eines Summen-Scores gemessen und ist angelehnt an die Berechnung der „moralischen Distanzierung“ von Grussendorf et al. 2002.

Moralische Distanzierung der Eltern: Der Fragenkomplex der Eltern umfasst fünf Fragen, mit fünf Antwortkategorien. Es wurde eine neue Variable berechnet. Der höchste zu erreichende Score ist 25, der niedrigste 5, der mittlere Wert ist 15. Bei Eltern mit einem Wert von oder über 15 liegt eine moralische Distanzierung vor.

Moralische Distanzierung bei Lehrenden: Der Fragenkomplex der Lehrenden beinhaltet sieben Items, ebenfalls mit einer 5er Skala. Der niedrigste Wert ist 7,

der mittlere liegt bei 21, der höchste ist 35. Eine neue Variable wurde zur Erfassung der „moralischen Distanzierung“ gebildet. Bei Lehrenden mit einem Wert von oder über 21 liegt eine moralische Distanzierung vor (vgl. Grussendorf et al. 2002:75).

### **Einflussvariablen**

Als mögliche Einflussfaktoren werden die „soziale Stadtteillage“, „Geschlecht der Kinder“ und „Nationalität der Eltern“ untersucht. Wie aus der Literatur hervorgeht, stellt die soziale Stadtteillage für Kinder ein mögliches Risiko dar, Opfer aber auch Täterin/ Täter einer Bullying-Situation zu werden. Dieser Einflussfaktor soll auch hier bei der Einstellung von Gewalt und in der Wahrnehmung von Eltern und Lehrenden berücksichtigt werden. Dabei wurden die Schulen analog zu der Zuordnung in der Untersuchung WOGI in „schlechte“, „mittlere“ und „gute“ soziale Stadtteillage eingeteilt. Ebenso wurden die Variablen dahingehend geprüft, ob bei den Angaben der Eltern, das Geschlecht der Eltern oder aber auch das Geschlecht des Kindes einen Einfluss hat.

Aus der Literatur geht ebenso hervor, dass Jungen besonders auffällig sind. Es wird bei den Lehrenden überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der Gewaltwahrnehmung der Lehrenden und dem Anteil von Jungen in den Klassen der Lehrenden besteht. Lehrende, die mehr Jungen als Mädchen in einer Klasse haben, nehmen Gewalt eher wahr. Dafür wurde die Variable „Anteil der Jungen in der Klasse“ dichotomisiert: 0= Weniger als 50% Jungen in der Klasse, 1= mehr als 50% Jungen in der Klasse.

Liegt ein Zusammenhang zu der sozialen Stadtteillage vor, werden für eine genauere Differenzierung, die mittleren Ränge der sozialen Stadtteillage mit dem Mann-Whitney-U-Test betrachtet. Liegt der Signifikanzwert  $p$  unter 0,05, deutet dies auf einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen hin. Die Effektstärke für berechnet sich aus dem Z-Wert und der Wurzel der Stichprobengröße ( $n$ ). Ein Effektstärke ( $r^{MW}$ ) von 0,1 bedeutet einen geringen Effekt; 0,3 einen mittleren und Werte über 0,5 einen großen Effekt (vgl. Pallant 2007:223).

## 5 ERGEBNISSE

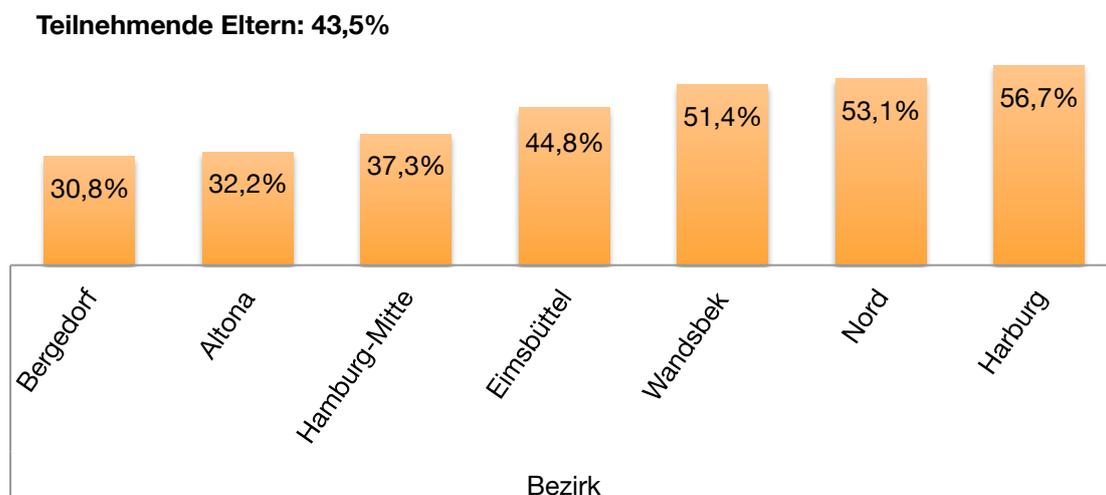
### 5.1 Stichprobenbeschreibung

An der Untersuchung WOGES nahmen insgesamt 18 Hamburger Grundschulen teil. Die teilnehmenden Schulen wurden jeweils nach ihrer Lage im Stadtteil in „niedrige“, „normale“ oder „hohe“ soziale Stadteillage eingestuft. Die Zuordnung erfolgte wie bereits bei der Untersuchung WOGES, nach der Stadtdiagnose 2 der Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales aus dem Jahre 2001 (vgl. Schillmöller 2009:130; Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001).

#### Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden Eltern

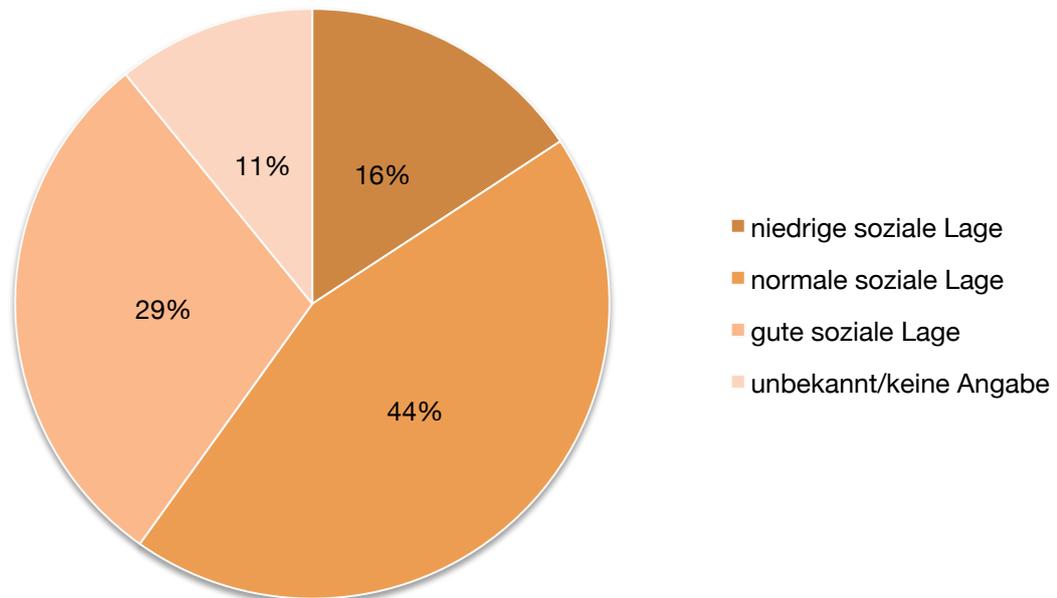
An der Elternbefragung nahmen insgesamt 645 Eltern teil. Es hatten 1.487 Eltern die Möglichkeit, an der Untersuchung teilzunehmen. 43,5% sendeten den Fragebogen zurück (vgl. Schillmöller 2009:135). Die Beteiligung in den einzelnen Hamburger Stadtbezirken war unterschiedlich ausgeprägt (siehe Abbildung 2). In Bergedorf war die Beteiligung mit 30,8% am niedrigsten, in Harburg mit 56,7% dagegen am höchsten.

Abbildung 2: Rücklauf der Eltern nach Bezirk



Werden die Bezirke einer Stadtteillage zugeordnet, zeigt sich, dass 44,1% der befragten Eltern, deren Kindern eine Schule besuchen, die in einer „normalen sozialen Stadtteillage“ liegt, den Fragebogen beantworteten. 29,3% sind Eltern von Kindern, die eine Schule in „guter Lage“ besuchen, 15,7% Eltern deren Kinder in eine Schule in „niedriger sozialer Stadtteillage“ gehen. 10,8% der Stichprobe, haben zu der Schule des Kindes keine Angabe gemacht oder die Angabe konnte nicht zugeordnet werden (siehe Abbildung 3).

**Abbildung 3: Teilnehmende Eltern nach sozialer Stadtteillage der Schule**



Die Eltern wurden gefragt, welches Geschlecht ihr Kind hat. 50,4% gaben ein „Mädchen“ an, 49,1% einen „Jungen“. Von allen eingegangenen Fragebögen, wurden 85,7% ausschließlich von Müttern ausgefüllt, 12,4% vom Vater. Lediglich 3,6% der Bögen wurde von beiden Elternteilen ausgefüllt. 0,2% wurden von der Stiefmutter und 0,3% von Großmüttern bearbeitet. Der Anteil von Wohngruppenbetreuern, die diese Aufgabe übernahmen, liegt bei 0,2%.

82,8% der befragten Eltern gaben „deutsch“ als ihre Nationalität an, 14,9% waren nach eigener Zuschreibung „nicht deutsch“. 5,1% gaben die türkische, 1,2% die afghanische und 1,1% die polnische Nationalität an. Weitere 9,2% gaben 32 andere Nationalitäten an.

Der Anteil der Elternteile, die beide deutscher Nationalität sind, liegt bei 76,8%. Bei 11,9% der Fälle sind beide Personen nicht deutscher Nationalität. Eine bi-nationale Partnerschaft liegt bei 11,2% der Fälle vor. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die angaben mit einer Partnerin/ mit einem Partner zusammenzuleben, ist bei 80,2% die Nationalität der Partnerin/ des Partners deutsch. Eine nicht deutsche Partnerin/ einen nicht deutschen Partner haben 19,8%.

Zu der Frage der Haushaltsgröße gaben 67,2% an, sie würden in einem 3-/4-Personen-Haushalt leben. Die Kombination aus einer Person und einem Kind kam in 5,7% der Fälle vor. 27% gaben an, in einem Haushalt mit fünf oder mehr Personen zu leben. Dabei liegt der nicht-deutsche Anteil bei Haushalten mit fünf Personen und mehr bei 41,7%.

Die Eltern wurden gebeten, Angaben zu Familienstand, Bildung und Arbeitsverhältnis zu machen. 7,8% waren zum Zeitpunkt der Befragung ledig, 9,9% geschieden, 5,0% getrennt lebend, 1,2% verwitwet/ verwitwert und 75,3% waren verheiratet.

Die meisten Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt haben, gaben als höchsten Bildungsabschluss „Abitur“ an (35,5%), gefolgt von Realschulabschluss (30,9%), Hauptschulabschluss (14,6%) und Fachhochschulreife (12,9%), 2,3% hatten keinen Abschluss. Die meisten Partnerinnen/ die meisten Partner der ausfüllenden Person gaben ebenfalls das Abitur oder den Realschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss an. Ein Großteil der Personen nicht-deutscher Nationalität gaben an, einen niedrigen oder keinen Schulabschluss zu haben (38,1%). Es konnte somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung und Nationalität ermittelt werden ( $\chi^2$ : 60,989,  $p < 0,001$ ) (vgl. Schillmöller 2009:137).

Bei der Erfassung der Erwerbstätigkeit wird der Umfang der Tätigkeit in „Vollzeit“, „Teilzeit“ und „geringfügige Beschäftigung“ unterschieden. Die Teilzeitbeschäftigung wurde in zwei Stufen („bis 19,5 Stunden pro Woche“ und „bis 35 Stunden pro Woche“) abgefragt.

69% der befragten Personen gingen einer Erwerbstätigkeit nach. 26,7% waren nicht erwerbstätig, 6,2% haben dazu keine Angabe gemacht. Von den erwerbstätigen Personen gingen 20,7% einer geringfügigen Beschäftigung nach, 55,6% waren teilzeit- und 23,7% vollzeitbeschäftigt. 55,8% der teilnehmenden Eltern gaben an, dass beide Elternteile berufstätig wären, davon 10,5% voll erwerbstätig. In 32,4% der Fälle war nur ein Elternteil berufstätig, bei 4,7% ging keiner der beiden Elternteile einer Erwerbstätigkeit nach. Dass ein Elternteil vollzeit tätig ist und der andere teilzeit, lag bei 58% der Fälle vor. Bei 4,9% waren beide teilzeitbeschäftigt. Davon waren 42% als Angestellte/ Angestellter und 13,5% als Arbeiterin/ Arbeiter tätig. 5,9% waren selbstständig, 3,9% verbeamtet, und 2,5% gaben an, Akademikerin/ Akademiker in einem freien Beruf zu sein.

Bei den Partnerinnen/ den Partnern der ausfüllenden Person, waren 75,3% erwerbstätig und 11,2% nicht. Zu 13,5% liegen keine Angaben vor. Von den erwerbstätigen Partnerinnen/ Partnern, waren 87,5% vollzeitbeschäftigt, 9,1% gingen einer Teilzeitbeschäftigung nach und 9,1% einer geringfügigen Beschäftigung. Dabei war auch hier die Mehrzahl als Angestellte/ Angestellter (37,%%) oder als Arbeiterin/ Arbeiter (18,3%) tätig. Da der Fragebogen nur in deutscher Sprache vorlag, war die Teilnahme in den Stadtteilen, in denen deutsch weniger als Muttersprache benutzt wird, geringer (vgl. Schillmöller 2009:138). Die wichtigsten Merkmale der Elternstichprobe finden sich in Tabelle 4.

**Tabelle 4: Stichprobe der Eltern**

		<i>n=645, Angaben in Prozent</i>
Geschlecht der ausfüllenden Person	männlich	12,4
	weiblich	85,7
Geschlecht des Kindes	Mädchen	50,4
	Junge	49,1
Nationalität	deutsch (beide)	76,8
	nicht deutsch (beide)	11,9
Familienstand	ledig	7,8
	verheiratet	75,3
	geschieden	9,9
	getrennt lebend	5
	verwitwet/ verwitwert	1,2
Haushaltsgröße	2 Personen	5,7
	3-4 Personen	67,2
	5 Personen oder mehr	27
Soziale Stadteillage der Schule des Kindes	niedrig	16
	normal	44
	gut	29
	<i>Ausfüllende Person in Prozent</i>	<i>Partnerin/ Partner in Prozent</i>
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

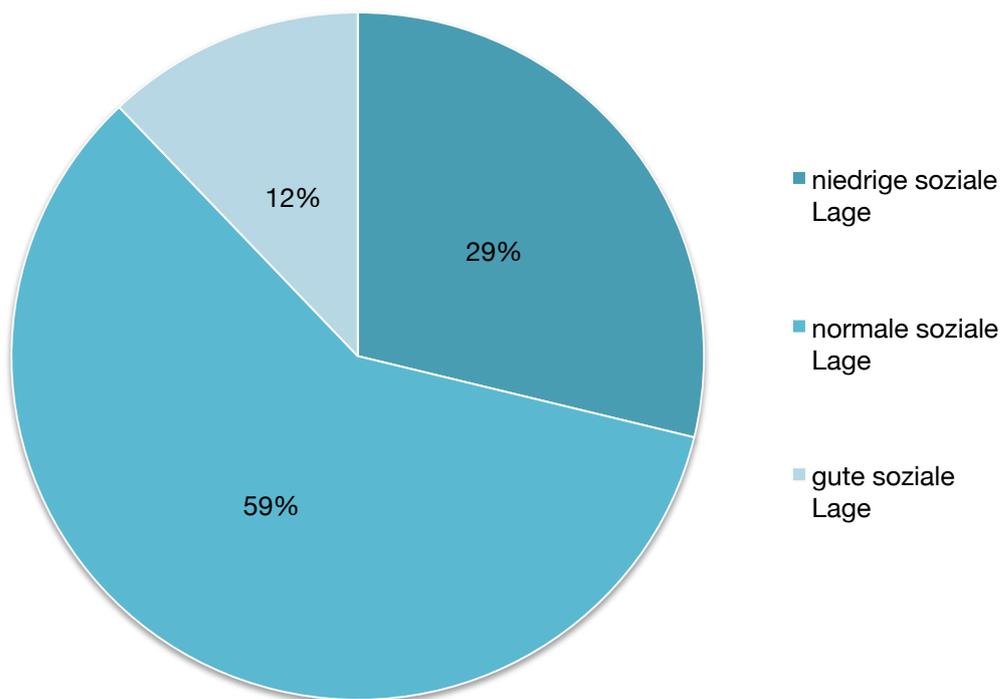
### **Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer**

An der Befragung der Lehrenden an Hamburger Grundschulen nahmen 66 von 79 Lehrerinnen und Lehrern teil (82%). Von den 66 Befragten, waren 54 Lehrerinnen (81,8%) und 9 Lehrer (13,6%). Drei Teilnehmerinnen/ Teilnehmer haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht und vier Personen nannten ihr Alter nicht. Jede teilnehmende Schule war mit mindestens einer Lehrerin/ einem Lehrer vertreten.

77,8% der Lehrerinnen und 85,8% der Lehrer waren älter als 35 Jahre. 19,7% waren zum Zeitpunkt der Befragung jünger als 35 Jahre. Zwischen 35-49 Jahren waren 30,3% der Befragten. Grundschullehrerinnen und -lehrer ab 50 Jahren waren mit 43,9% am stärksten vertreten.

28,8% der Lehrenden unterrichteten an Grundschulen in niedriger sozialer Stadtteillage, 12,1% an Schulen in guter sozialer Stadtteillage. Die meisten Lehrkräfte unterrichteten an Schulen, die sich in normaler sozialer Lage befanden (Abbildung 4).

**Abbildung 4: Teilnehmende Lehrende nach sozialer Stadtteillage der Schulen**



Die Erfassung der Schuldienstzeit erfolgte in vier möglichen Antwortkategorien. Demnach waren zum Erhebungszeitpunkt 7,6% der Lehrenden weniger als fünf Jahre im Schuldienst. 39,4% waren zwischen fünf und zehn Jahren in ihrem Beruf, zwischen elf und 20 Jahren hingegen waren es 19,7%. 30,3% der Lehrerinnen und Lehrer waren länger als 20 Jahre im Schuldienst tätig.

77,8 % der antwortenden männlichen Lehrer waren zum Zeitpunkt der Erhebung im Jahre 2005 „fünf bis 10 Jahre“ berufstätig. 11,1% waren weniger als fünf Jahre und eben so viele mehr als 20 Jahre im Lehrdienst. Bei den Lehrerinnen hingegen waren 57,4% länger als 10 Jahre im Dienst, 35,2% sogar mehr als 20 Jahre.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer waren am häufigsten in mittelgroßen Schulen tätig. 24,8% arbeiteten an Schulen mit 8 bis 10 Klassen und 31,8% an Grundschulen mit 11 bis 13 Klassen. An kleineren Schulen, die 5 bis 7 Klassen aufwiesen, arbeiteten 12,1% und an größeren Schulen, die mehr als 14 Klassen unterhielten, 21,2%.

Ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrerinnen und Lehrer und der Schulgröße konnte nicht nachgewiesen werden. Mehr als die Hälfte aller befragten Lehrkräfte arbeitete an Schulen, die sich in mittlerer sozialer Stadtteillage befanden (kein Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern). Die wichtigsten Merkmale der Stichprobe der Lehrenden finden sich in Tabelle 5.

**Tabelle 5: Stichprobe der Lehrenden**

		<i>n=66, Angaben in Prozent</i>
Geschlecht	männlich	13,6
	weiblich	81,8
Altersverteilung in Gruppen	20-34 Jahre	19,7
	35-49 Jahre	30,3
	50-65 Jahre	43,9
Schuldienstzeit	weniger als 5 Jahre	7,6
	5-10 Jahre	39,4
	11-20 Jahre	19,7
	mehr als 20 Jahre	30,3
Größe der Schulen nach Anzahl der Grundschulklassen	5-7 Klassen	12,1
	8-10 Klassen	24,8
	11-13 Klassen	31,8
	mehr als 14 Klassen	21,2
Soziale Stadteillage der Schule, an der die Lehrerin/ der Lehrer unterrichtet	niedrig	28,8
	normal	59,1
	gut	12,1

## 5.2 Analyse der Eltern

Im folgenden Abschnitt werden die deskriptive Analyse der Elterndaten vor- und mögliche Zusammenhänge dargestellt. Die Reihenfolge der Themenkomplexe orientiert sich an der Struktur, wie sie im Erhebungsbogen vorgegeben wurde. Es nahmen insgesamt 645 Eltern an der Untersuchung teil.

### **Klassensituation**

Die Eltern sollten Angaben dazu machen, was deren Kinder im letzten Monat über die Klassensituation berichteten bzw. was die Eltern an ihren Kindern im letzten Monat festgestellt/ wahrgenommen haben (siehe Tabelle 6).

**Tabelle 6: Themenkomplex Klassensituation - Angaben der Eltern im letzten Monat**

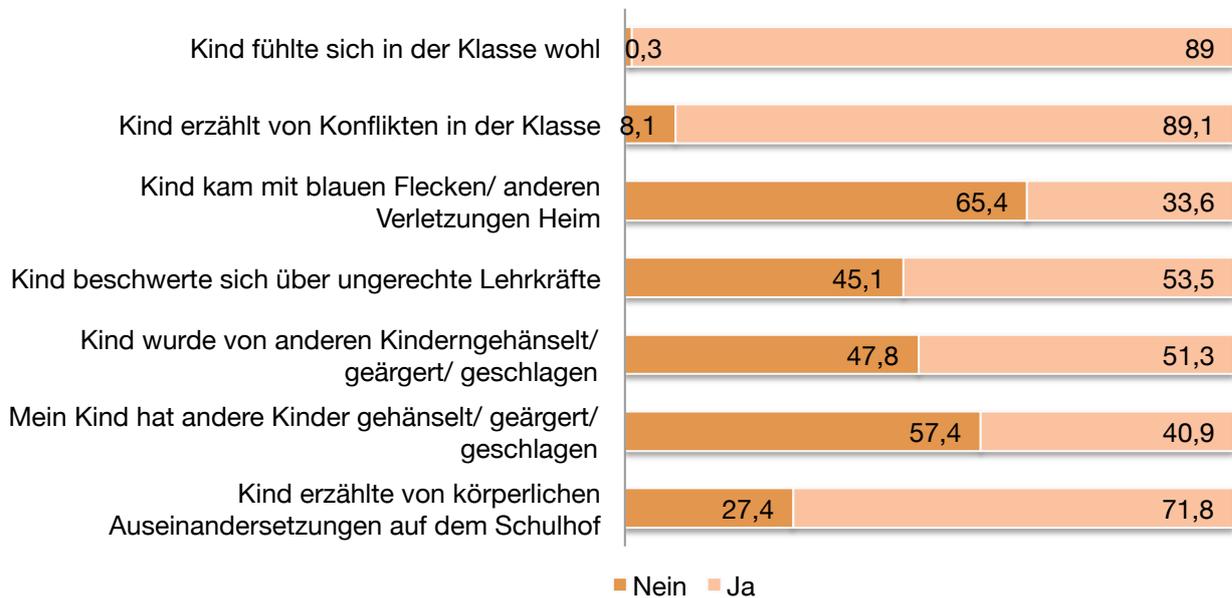
Variable	Antwortkategorien *				
	nie	selten	manchmal	oft	immer
Mein Kind fühlte sich in der Klasse wohl	0,3	0,8	9,6	45,7	32,9
Mein Kind erzählt von Konflikten in der Klasse	8,1	23,3	30,5	19,7	15,7
Mein Kind kam mit blauen Flecken oder anderen Verletzungen nach Hause	65,4	23,7	8,8	1,1	
Mein Kind schimpfte über Ungerechtigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer	45,1	31	18,6	3,3	0,6
Mein Kind wurde von anderen Kindern gehänselt, geärgert oder geschlagen	47,8	31,5	15,3	3,9	0,6
Mein Kind hat andere Kinder gehänselt, geärgert oder geschlagen	57,4	30,5	9,0	1,2	0,2
Mein Kind erzählte von körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof zwischen anderen Kindern	27,4	30,5	29,8	8,2	3,3

\* Angaben in Prozent

89% der Eltern gaben an, den Eindruck zu haben, dass sich ihr Kind in der Klasse wohl fühlte, davon knapp 10% allerdings nur „manchmal“. 1,2% berichteten das Gegenteil. Dass Konflikte innerhalb der Klasse „immer“ bis „oft“ vorkamen, bestätigten 35,4%. „Selten“ bis „manchmal“ sagten 53,8%, „nie“ 8,1%. Insgesamt nahmen 90% der Eltern Konflikte innerhalb der Klasse wahr.

Die Frage, ob das eigene Kind/ die eigenen Kinder im letzten Monat mit blauen Flecken oder anderen Verletzungen nach Hause gekommen ist/ sind, verneinten 65,4% (siehe Abbildung 5). „Selten“ und „manchmal“ sagten 32,5% der Eltern, 1,1% der Eltern gaben an, dass ihr Kind/ ihre Kinder oft mit körperlichen Verletzungen nach Hause kam bzw. kamen. Ein gutes Drittel der Eltern nahm demnach blaue Flecken und Verletzungen, die in der Schule verursacht wurden, wahr.

Abbildung 5: Klassensituation aus Sicht der Eltern: Dichotomisiert – Angaben in Prozent



Wie vorab schon dargestellt, ist aus der Forschung zum Thema „Gewalt und Schule“ bekannt, dass das Verhalten von Lehrenden, vor allem das ungerechte Behandeln, einen Einfluss auf die Gewaltbereitschaft von Schülerinnen und Schülern hat. 45,1% der befragten Eltern gaben an, „nie“ ungerechte Behandlung seitens der Lehrenden gegenüber ihren Kindern wahrzunehmen oder dass die Kinder nicht davon berichteten. 31% gaben an, dass es „selten“ vorkomme. 18,6% gaben „manchmal“ an, fast 4% „oft“ bis „immer“. Werden alle Antwortkategorien zusammengefasst, in denen Eltern eine positive Angabe gemacht haben, hatten 53,5% der Eltern im vergangenen Monat ihr Kind/ ihre Kinder über ein ungerechtes Verhalten der/ des Lehrenden klagen hören.

Dass das eigene Kind von anderen Kindern im letzten Monat gehänselt oder geschlagen wurde, bejahten 51,3% der befragten Eltern. Dabei gaben 31,5% „selten“ an, 15,3% „manchmal“ und 4,5% „oft“ bis „immer“. 47,8% der Eltern gaben „nie“ an.

Die Antworten auf die Frage, ob das eigene Kind jemanden anderes gehänselt oder geschlagen hätte, fallen ähnlich aus. 57,4% verneinten dies, 40,9% hingegen gaben zu, dass sie dies von ihrem Kind/ ihren Kindern im letzten Monat wüssten; 1,4% sogar „oft“ bis „immer“, 9% „manchmal“, 30,5% „selten“.

Die Frage, ob ihr Kind/ ihre Kinder von Auseinandersetzungen zwischen anderen Kindern auf dem Schulhof berichteten, bejahten 71,8% der Eltern, 60,3% davon „selten“ bis „manchmal“, 8,2% „oft“ und 3,3% „immer“.

Wie sich zeigt, hat die Nationalität der ausfüllenden Person bei vier Items zur Gewaltwahrnehmung einen mittleren bis niedrigen Einfluss (Cramer V: 0,124-0,219) (siehe Tabelle 7). Dabei ist eine klare Richtung der Tendenz nicht ablesbar.

Auch das Geschlecht des Kindes hat auf die Aussage „Mein Kind hat andere Kinder gehänselt, geärgert oder geschlagen“ einen mittleren Einfluss ( $\chi^2$ : 36,982; df:4; p:<0,001; C:0,242). Dabei ist festzuhalten, dass sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen die Eltern überwiegend angeben, ihre Kinder hätten „nie“ oder „selten“ gehänselt/ geschlagen (Mädchen 93,1%/ Jungen 85,6%). Allerdings schließen die Eltern von Mädchen zu fast 70% diesen Umstand völlig aus, während dies bei Eltern von Jungen weniger als die Hälfte tun und fast 40% eine Beteiligung als „selten“ aber gegeben annehmen.

Der Einfluss der sozialen Stadtteillage ist sehr gering ( $\chi^2$ :15,646; df:8; p:0,048; C:0,167).

**Tabelle 7: Klassensituation aus Sicht der Eltern: Nationalität, Geschlecht des Kindes, soziale Stadtteillage**

<i>Nationalität der Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat (deutsch/ nicht deutsch)</i>	
Mein Kind schimpfte über Ungerechtigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer	$\chi^2 = 29,886$ df = 4 p = <0,001 C = 0,219
Mein Kind wurde von anderen Kindern gehänselt, geärgert oder geschlagen	$\chi^2 = 9,623$ df = 4 p = 0,047 C = 0,124
Mein Kind hat andere Kinder gehänselt, geärgert oder geschlagen	$\chi^2 = 19,119$ df = 4 p = 0,01 C = 0,176
Mein Kind erzählte von körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof zwischen anderen Kindern	$\chi^2 = 10,513$ df = 4 p = 0,033 C = 0,13
<i>Geschlecht des Kindes</i>	
Kind erzählt von Konflikten in der Klasse	$\chi^2 = 13,293$ df = 4 p = 0,01 C = 0,146
Kind kam mit blauen Flecken/ anderen Verletzungen Heim	$\chi^2 = 13,285$ df = 3 p = 0,004 C = 0,145
Kind hat andere gehänselt/ geärgert/ geschlagen	$\chi^2 = 36,982$ df = 4 p = <0,001 C = 0,242
<i>Soziale Stadtteillage</i>	
Kind hat andere gehänselt/ geärgert/ geschlagen	$\chi^2 = 15,646$ df = 8 p = 0,048 C = 0,167

## Schulklima

Über das Schulklima wurden die Eltern retrospektiv zum letzten Schuljahr befragt. Aus dem Themenkomplex waren zwei Items bzgl. der Gewalteinstellung und -wahrnehmung relevant. Die Eltern wurden gefragt, ob sie im letzten Jahr Aggressionen und Streit in der Schule wahrgenommen hätten. 88,9% bejahten dies in unterschiedlichster Häufigkeit: 16% gaben an, Streit und Aggressionen „oft“ bis „immer“ wahrgenommen zu haben, 72,9% nahmen dies „selten“ bis „manchmal“ wahr. Nur 9,6% „nie“ (Tabelle 8).

**Tabelle 8: Themenkomplex Schulklima - Aus Sicht der Eltern im letzten Schuljahr**

Variable	Antwortkategorien *				
	nie	selten	manchmal	oft	immer
Es gibt in der Schule Streit und Aggressionen	9,6	33,8	39,1	13,8	2,2
Es gibt eine positive und wertschätzende Atmosphäre an der Schule	2,8	7,3	18,3	50,7	16,1

\* Angaben in Prozent

Knapp 70% der befragten Eltern hielten die Atmosphäre in der Schule für wertschätzend, 25,6% nur „manchmal“ bis „selten“, 2,8% sagten sogar, es gäbe „nie“ eine positive wertschätzende Atmosphäre. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der wertschätzenden Atmosphäre und der sozialen Stadtteillage ( $\chi^2$ :28,719; df:8, p <0,001; C:0,23). Die Tendenz zeigt hier, dass eine hohe soziale Stadtteillage verstärkt mit einer positiv wertschätzenden Atmosphäre wahrgenommen wurde (p:0,032- <0,001;  $r^{MW}$ :0,11-0,24) (Tabelle 9).

**Tabelle 9: Schulklima aus Sicht der Eltern: Einfluss der sozialen Stadtteillage**

	Soziale Stadtteillage			Mann-Whitney-U	Z	p-Wert	r <sup>MW</sup>
	Mittlerer Rang						
	niedrige soziale Stadtteillage	normale soziale Stadtteillage	hohe soziale Stadtteillage				
Es herrscht eine positive und wertschätzende Atmosphäre	171,45	196,56		12023,5	-2,147	0,032	0,11
	110,05		145,25	5944,5	-3,913	<0,001	0,24
		210,35	243,25	19557	-2,852	0,004	0,135

## Konfliktlösung

Im Themenkomplex der Konfliktlösung wurde gefragt, inwieweit die Eltern über Konflikte und Konfliktlösungen informiert sind und wie die Eltern die Rolle der Schule in Bezug auf den Umgang mit Gewalt sehen (Tabelle 10).

**Tabelle 10: Themenkomplex Konfliktlösung – Schulische Konfliktlösung aus Sicht der Eltern**

Variable	Antwortkategorien *			
	ja	manchmal	nein	weiß nicht
In regelmäßigen Gesprächsrunden werden Probleme besprochen	66,8	19,5	3,7	8,8
Konflikte sind unbekannt in der Klasse	3,7	11,6	50,1	13,3
Es gibt in der Klasse Unterrichtseinheiten, die sich mit dem Thema Gewalt und Aggression beschäftigen	24,8	26,7	18,6	28,7
Konflikte oder Auseinandersetzungen werden in der Klasse ignoriert	2,8	9,6	78,1	8,8
Ich weiß überhaupt nicht, wie Konflikte gelöst werden	5,1	15,3	62,8	9,8

\* Angaben in Prozent

Ein Großteil der befragten Eltern gab an, dass Konflikte, Probleme und Auseinandersetzung in der Klasse nicht nur wahrgenommen wurden (78,1%) und bekannt waren (50,1%), sondern auch, dass diese regelmäßig besprochen wurden (66,8%). Ebenso wussten viele Eltern, wie mit Konflikten in der Klasse umgegangen wurde (62%).

Dennoch gab es auch einige Eltern, die sich nicht ganz sicher waren oder die Aussagen nicht eindeutig bejahen konnten. Über 20% gaben an, dass nur „manchmal“ oder auch „nie“ in Gesprächsrunden über Probleme gesprochen wurde. 11,6% meinten, dass Konflikte „manchmal“ unbekannt wären und 13,3% waren sich unsicher und wussten es nicht genau. Fast 4% gaben sich davon überzeugt, dass Konflikte in der Klasse unbekannt wären. 2,8% waren auch der Meinung, dass Konflikte in der Klasse ignoriert wurden, 9,6% meinten, dies wäre „manchmal“ der Fall. 15,3% war „manchmal“ nicht bekannt wie Konflikte in der Schule gelöst würden und fast 10% konnten sich dazu nicht eindeutig äußern.

Die Frage, ob es in der Klasse Unterrichtseinheiten geben würde, die sich mit Aggression und Gewalt beschäftigen würden, bejahten 24,8% der befragten Eltern. 26,7% sagten „manchmal“, 18,6% „nein“ und 28,7% wussten nicht, ob die Klassen solche Einheiten hatten.

Die Nationalität der ausfüllenden Person hat den stärksten Effekt auf das (Un-)Bekanntsein von Konflikten ( $\chi^2:48,777$ ;  $df:3$ ,  $p < 0,001$ ;  $C:0,314$ ) (siehe Tabelle 11). 71% der deutschen Eltern gaben an, die Konflikte ihrer Kinder zu kennen. Dieser Überzeugung waren 31,3% der nicht-deutschen Eltern. Diese gaben zu einem Drittel an, es nicht zu wissen. Dieser Anteil wiederum lag bei den deutschen Eltern bei 12,4%.

Nicht-deutsche Eltern nahmen auf niedrigem Niveau, aber deutlich stärker (0,9% zu 9,7%) wahr, dass Konflikte ignoriert wurden. Eine deutliche Mehrheit verneinte dies (82,4% deutsche Eltern/ 59,1% nicht-deutsche Eltern). Der Anteil der Eltern die „weiß nicht“ angaben, war bei den nicht-deutschen Eltern im Vergleich fast drei mal so hoch (20,4% zu 6,9%). Die Aussage „Ich weiß nicht, wie Konflikte gelöst werden“ wurde von deutschen Eltern deutlicher verneint (71,6%) als von

nicht-deutschen Eltern (45,2%). Auch hier war die Antwort „weiß nicht“ bei nicht-deutschen Eltern deutlich stärker ausgeprägt (22,6% zu 8,3%).

Die soziale Stadtteillage weist einen geringen Zusammenhang auf. Die Tendenz geht in die Richtung, dass Eltern angaben, dass in Schulen höherer sozialer Stadtteillage Konflikte eher besprochen wurden. Bei der Ignoranz von Konflikten gaben die Eltern für Schulen in normaler und hoher sozialer Stadtteillage ähnliche Werte an, Konflikte in Schulen in niedriger sozialer Stadtteillage wurden den Angaben nach etwas eher ignoriert.

**Tabelle 11: Konfliktlösung der Eltern: Nationalität, soziale Stadtteillage**

<i>Nationalität der Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat (deutsch/ nicht deutsch)</i>	
In regelmäßigen Gesprächsrunden werden Probleme besprochen	$\chi^2 = 12,675$ df = 3 p = 0,005 C = 0,143
Konflikte sind unbekannt in der Klasse	$\chi^2 = 48,777$ df = 3 p = <0,001 C = 0,314
Konflikte oder Auseinandersetzungen werden in der Klasse ignoriert	$\chi^2 = 48,638$ df = 3 p = <0,001 C = 0,279
Ich weiß überhaupt nicht, wie Konflikte gelöst werden	$\chi^2 = 27,14$ df = 3 p = <0,001 C = 0,215
<i>Soziale Stadtteillage</i>	
In regelmäßigen Gesprächsrunden werden Probleme besprochen	$\chi^2 = 29,136$ df = 6 p = <0,001 C = 0,161
Konflikte oder Auseinandersetzungen werden in der Klasse ignoriert	$\chi^2 = 14,035$ df = 6 p = 0,029 C = 0,111

## Elternmitarbeit

Fast 90% der Eltern sagten, sie könnten die Klasse unterstützen, wenn sie früh genug informiert werden würden (57,7% „stimmt“, 29,6% „manchmal“) (Tabelle 12). 6,7% räumten ein, dass sie sich unsicher seien und 4,8% sahen das nicht so. 85,7% der Eltern waren der Ansicht, dass der Informationsfluss über die Elternvertretung genügen würde. Der Aussage, dass Eltern sich eher aus schulischen Belangen heraushalten sollten, stimmten 14,4% zu. 77,5% wollten bei schulischen Belangen mit einbezogen werden, 5,7% waren sich unsicher.

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Nationalität der Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat, einen Einfluss darauf hat, ob die Eltern der Meinung sind, dass sie sich aus schulischen Belangen heraushalten sollten, ist gering ( $\chi^2$ :16,014; df:4, p:0,003; C:0,161). Einen Zusammenhang mit der sozialen Stadtteillage oder dem Geschlecht des Kindes konnte nicht festgestellt werden ( $p > 0,05$ ).

**Tabelle 12: Themenkomplex Elternmitarbeit**

Variable	Antwortkategorien *				
	stimmt nicht	stimmt eher nicht	bin unsicher	stimmt manchmal	stimmt
Eltern können die Schule bei Problemen in der Klasse unterstützen, wenn					
... sie früh genug informiert werden	2,2	2,6	6,7	29,6	57,7
... die Elternvertreterinnen und Elternvertreter regelmäßig über die Klasse informiert werden	3,1	2,5	6,0	20,9	64,8
Eltern sollten sich aus schulischen Belangen heraushalten	65,9	11,6	5,7	11,5	2,9

\* Angaben in Prozent

## Gewalteinstellung

Für die Erfassung der Gewalteinstellung wurden alle fünf Items im Fragebogen berücksichtigt (Tabelle 13).

**Tabelle 13: Themenkomplex Gewalteinstellung - Meinung und Einstellung zu Gewalt unter Kindern aus Sicht der Eltern**

Variable	Antwortkategorien *				
	stimmt nicht	stimmt eher nicht	bin unsicher	stimmt manchmal	stimmt
Körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern sind normal	26,5	19,5	4,7	38,1	10,4
Hänseleien und Ärgern unter Kindern gehört zur normalen kindlichen Entwicklung	17,8	19,5	5,9	41,1	15
Kinder sollten Konflikte untereinander austragen	11,2	11,9	4,5	63,4	8,2
Mein Kind soll ruhig zurückschlagen, wenn es geärgert wird	49,8	26,8	5,7	12,9	4,0
Die Kinder sollten dem Lehrer/ der Lehrerin immer gehorchen	7,1	9,0	5,9	31,5	45,1

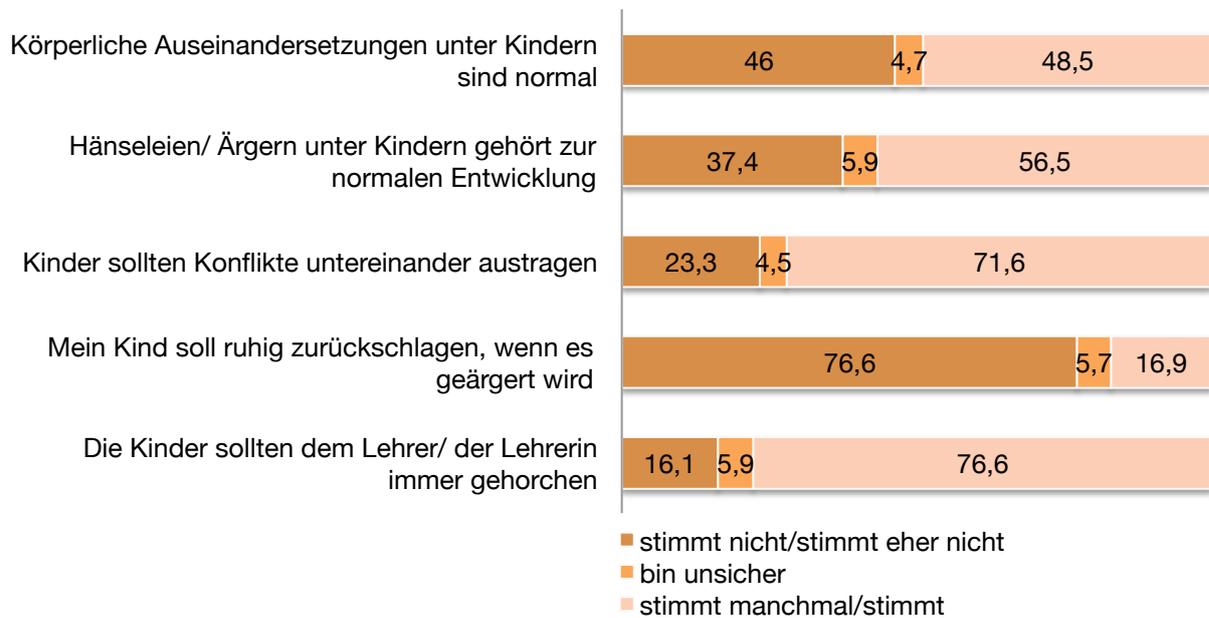
\* Angaben in Prozent

Die Aussage, dass körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern normal seien, befürworteten 48,5% der befragten Eltern. Weitere 24,2% waren sich unsicher oder gaben „stimmt eher nicht“ an. Zusammengefasst konnten 72,7% der Elternschaft die Aussage nicht eindeutig verneinen. Dies taten lediglich 26,5%.

Die Mehrheit der befragten Eltern war der Meinung, dass Hänseleien und Ärgern unter Kindern zur normalen kindlichen Entwicklung gehört (56,1%). Unsicher waren sich 5,9%. 19,5% stimmten dem eher nicht und weitere 17,8% stimmten dem ausdrücklich nicht zu.

Das Bewältigen von Konflikten sollten Kinder untereinander austragen – diese Meinung vertraten 71,6% der an der Untersuchung teilnehmenden Eltern (siehe Abbildung 6), 11,2% stimmten dem nicht zu, 11,9% konnten dies nicht eindeutig verneinen und 4,5% waren sich unsicher.

**Abbildung 6: Gewalteinrichtung von Eltern: Kategorisiert – Angaben in Prozent**



16,9% der befragten Eltern befürworteten es, wenn ihr eigenes Kind ein anderes schlägt, wenn es selbst geärgert worden ist. Dagegen sprachen sich 76,6% der Eltern aus, 26,8% gaben allerdings die Kategorie „eher nicht“ an.

Dass Kinder ihrer Lehrerin/ ihrem Lehrer immer gehorchen sollten, fand bei 76,6% Zustimmung. 16,1% hatten dazu eine andere Haltung, und sagten „stimmt nicht/ stimmt eher nicht“, 5,9% der Eltern waren sich bei dieser Aussage unsicher.

Wie die Werte zeigen, hat die Nationalität der ausfüllenden Person einen Einfluss auf die Gewalteinstellung. Dieser Einfluss ist gering bis mittel stark ausgeprägt (C:0,148-0,216). Körperliche Auseinandersetzungen als Normalität zum Beispiel, wurden in den verschiedenen Abstufungen zwischen deutschen und nicht-deutschen Eltern in jeder Antwortmöglichkeit unterschiedlich gesehen. So war der Anteil von nicht-deutschen Eltern, die eine Normalität von Auseinandersetzungen nicht akzeptieren mit 42,1% deutlich höher als der Anteil deutscher Eltern 24%. Im Gegensatz dazu sahen nicht-deutsche Eltern zu 16,8% genau diese Normalität, wohingegen der Anteil der deutschen Eltern mit 4,9% niedriger lag. Der größte Anteil deutscher Eltern sah „manchmal“ eine Normalität in körperlichen Auseinandersetzungen (42%), der Anteil nicht-deutscher Eltern lag bei 18,9%.

Der Gehorsam gegenüber den Lehrenden wurde von deutschen und nicht-deutschen Eltern insgesamt eher befürwortet. Nicht-deutsche Eltern sprachen sich mit über zwei Dritteln explizit dafür aus und stimmen mit 19,1% „manchmal“ zu. Deutsche Eltern waren in der ausdrücklichen Zustimmung mit 41,9% zurückhaltender, stimmen aber mit 34,5% noch „manchmal“ zu. Die Autorität der Lehrenden stellten mit den Antworten „stimmt nicht“ und „stimmt eher nicht“ insgesamt 17,8% der deutschen Eltern in Frage, während dieser Anteil bei den nicht-deutschen Eltern mit insgesamt 8,5% wesentlich niedriger lag.

Die Wahrscheinlichkeit, dass das Geschlecht des Kindes oder die soziale Stadtteillage einen Einfluss hat, ist sehr gering (Tabelle 14).

**Tabelle 14: Gewalteinrichtung Eltern: Nationalität, Geschlecht des Kindes, soziale Stadtteillage**

<i>Nationalität der Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat (deutsch/ nicht deutsch)</i>	
Körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern sind normal	$\chi^2 = 29,233$ df = 4 p = <0,001 C = 0,216
Kinder sollten Konflikte untereinander austragen	$\chi^2 = 19,681$ df = 4 p = 0,001 C = 0,177
Mein Kind soll ruhig zurückschlagen, wenn es geärgert wird	$\chi^2 = 13,755$ df = 4 p = 0,008 C = 0,148
Die Kinder sollten dem Lehrer/ der Lehrerin immer gehorchen	$\chi^2 = 25,036$ df = 4 p = <0,001 C = 0,2
<i>Geschlecht des Kindes</i>	
Körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern sind normal	$\chi^2 = 12,326$ df = 4 p = 0,015 C = 0,139
<i>Soziale Stadtteillage</i>	
Körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern sind normal	$\chi^2 = 29,821$ df = 8 p = <0,001 C = 0,162
Die Kinder sollten dem Lehrer/ der Lehrerin immer gehorchen	$\chi^2 = 17,476$ df = 8 p = 0,026 C = 0,125

### 5.3 Analyse der Lehrenden

Im folgenden Abschnitt werden die deskriptive Analyse der Daten der Lehrenden und mögliche Zusammenhänge dargestellt. Die Reihenfolge der Themenkomplexe orientiert sich an der Struktur des Fragebogens. Es nahmen insgesamt 66 Lehrerinnen und Lehrer an der Befragung teil.

#### Klassen- und Schulsituation

Die teilnehmenden Lehrenden wurden gefragt, welche Art von Konflikten und aggressivem Verhalten sie bei Kindern wahrgenommen haben und wie häufig diese auftraten (Tabelle 15).

**Tabelle 15: Fragenkomplex 5 - Klassen- und Schulsituation der Lehrenden im letzten Monat**

Variable	Antwortkategorien *				
	Nie	1-2 mal Monat	1 mal Woche	2-3 mal Woche	Täglich
Streit und Konflikte in der Klasse		18,2	15,2	42,4	24,2
Jungen im Umgang besonders schwierig	10,6	15,2	15,2	37,9	18,2
Mädchen im Umgang besonders schwierig	27,3	42,4	9,1	15,2	3
Beschimpfung durch Kinder	84,8	12,1		3	
Einzelne Kinder wurden von anderen Kindern gehänselt oder geärgert		40,9	22,7	24,2	12,1
Einzelne Kinder wurden von anderen Kindern geschlagen	18,2	42,4	19,7	15,2	3
Kinder erzählen von beobachteten körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof	6,1	32,8	31,8	19,7	7,6
Kinder hatten gewalttätige Auseinandersetzungen in der Pause	18,2	40,9	18,2	19,7	3

\* Angaben in Prozent

Alle befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass bei ihnen im letzten Monat Streit und Konflikte auftraten (100%). 18,2% von ihnen gaben an, dass dies ein bis zwei mal im Monat geschah. 81,2% der Lehrenden gaben an, dass Konflikte und Streit mindestens einmal pro Woche in der Klasse vorkamen, davon berichteten 24,2% von täglichen Konflikten.

Die Lehrenden gaben an, dass Jungen im Umgang schwieriger waren als Mädchen (86,4% vs. 69,5%). Dabei fielen 71,3% Jungen täglich bis mehrmals in der Woche durch ihren schwierigen Umgang auf, 27,3% berichteten das über Mädchen. Generell nie Probleme im Umgang mit Mädchen zu haben, gaben 27,3% der Lehrkräfte an, nie Schwierigkeiten im Umgang mit Jungen 10,6%.

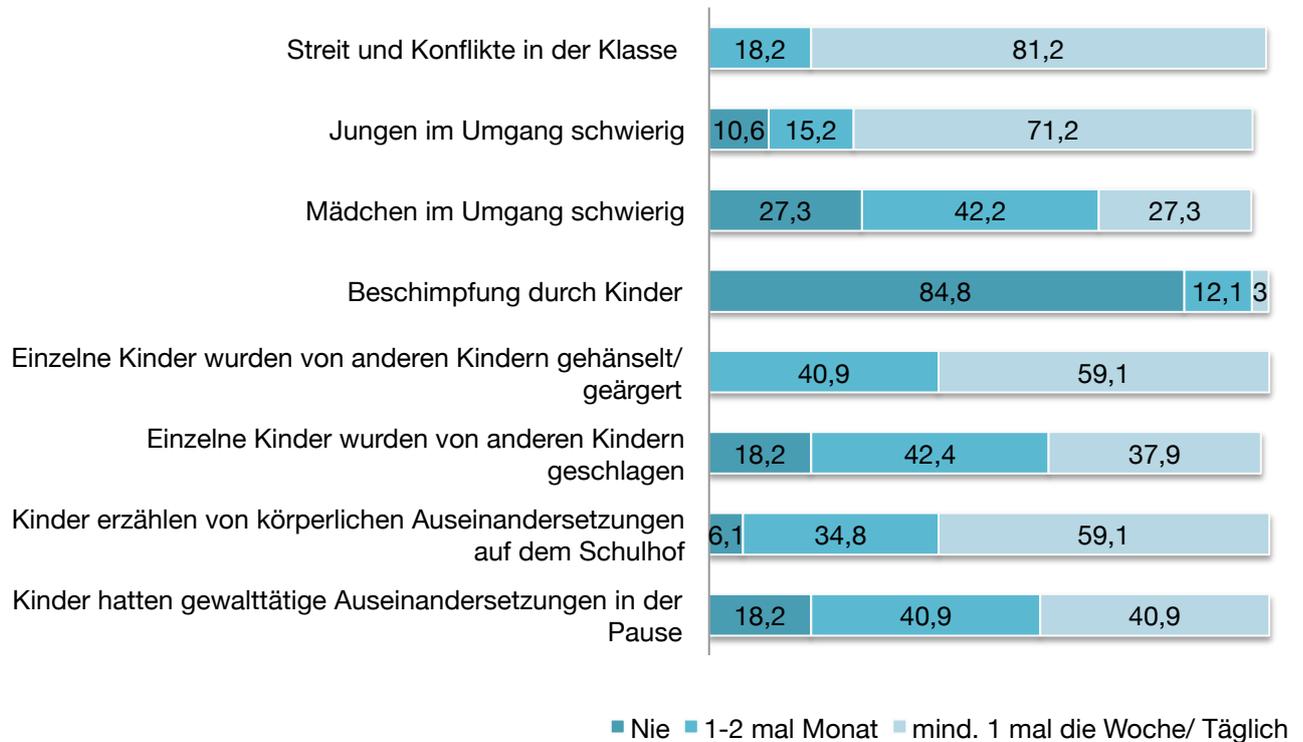
Beschimpfungen durch Grundschul Kinder hatten 15,1% der befragten Lehrenden im letzten Monat erlebt. 12,1% gaben an, dass ihnen dies ein bis zwei mal im vergangenen Monat widerfahren war, 3% von ihnen waren zwei bis drei mal innerhalb einer Woche von Beschimpfungen betroffen.

Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden gebeten, dazu Angaben zu machen, in welcher Häufigkeit sie Gewalt in ihrer Schule oder Klasse wahrgenommen haben. Dabei ging es auf der einen Seite um das aktive Erleben von Schlägen und Hänseleien von Kindern untereinander, auf der anderen Seite aber auch um Beobachtungen auf dem Schulhof bzw. während der Pausen und um Konflikte von denen ihnen Kinder berichteten.

Dass Kinder andere Kinder gehänselt oder geärgert hatten, hatten nahezu alle Lehrenden im letzten Monat beobachtet. 40,9% hatten dies ein bis zwei mal im Monat wahrgenommen, 59,1% mindestens einmal die Woche bis täglich (siehe Abbildung 7).

Die Frage, ob einzelne Kinder im letzten Monat von anderen Kindern geschlagen wurden, konnten nur 18,2% der Lehrenden verneinen. 80,3% hatten dies mindestens einmal im letzten Monat beobachtet, 37,9% davon täglich.

Abbildung 7: Klassen- und Schulsituation von Lehrenden im letzten Monat: Kategorisiert - Angaben in Prozent



93,9% der befragten Lehrkräfte wurde im letzten Monat von anderen Kindern über körperliche Auseinandersetzungen auf dem Schulhof berichtet, 59,1% davon mehrmals die Woche bis täglich.

Von gewalttätigen Auseinandersetzungen in der Pause berichteten 81,8% der Lehrerinnen und Lehrer. 18,2% konnten dies verneinen, bei 40,9% kam dies mindestens einmal in der Woche vor, 3% gaben an, dass ihnen dies täglich begegnete.

Ob mehr Jungen in der Klasse des Lehrenden waren, hatte einen hohen Einfluss darauf, dass die Lehrkraft gesehen hatte, wie Kinder von anderen Kindern geschlagen wurden ( $\chi^2:10,518$ ;  $df:4$ ,  $p:0,033$ ;  $C:0,405$ ) (siehe Tabelle 16). Die soziale Stadtteillage hatte auf die Hälfte der Items einen hohen Einfluss ( $C:0,362-0,42$ ;  $p < 0,03$ ).

**Tabelle 16: Klassen- und Schulsituation von Lehrenden: Anteil der Jungen, soziale Stadtteillage**

<i>Anteil der Jungen &gt;50% in der Schulklasse der Lehrenden</i>	
Einzelne Kinder wurden von anderen Kindern geschlagen	$\chi^2 = 10,518$ df = 4 p = 0,033 C = 0,405
<i>Soziale Stadtteillage</i>	
Mädchen im Umgang besonders schwierig	$\chi^2 = 16,744$ df = 8 p = 0,033 C = 0,362
Einzelne Kinder wurden von anderen Kindern geschlagen	$\chi^2 = 19,383$ df = 8 p = 0,013 C = 0,386
Kinder erzählen von beobachteten körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof	$\chi^2 = 19,316$ df = 8 p = 0,013 C = 0,386
Kinder hatten gewalttätige Auseinandersetzungen in der Pause	$\chi^2 = 23,23$ df = 8 p = 0,003 C = 0,42

Um eine Tendenz zu erhalten, welche soziale Stadtteillage einen Einfluss haben könnte, wurden die mittleren Ränge der sozialen Stadtteillage mit dem Mann-Whitney-U-Test betrachtet (siehe Tabelle 18).

**Tabelle 17: Klassen- und Schulsituation von Lehrenden: Mittlere Ränge der soziale Stadtteillage**

	Soziale Stadtteillage			Mann-Whitney-U	Z	p	r <sup>MW</sup>
	Mittlerer Rang						
	niedrige soziale Stadtteillage	normale soziale Stadtteillage	hohe soziale Stadtteillage				
Mädchen im Umgang besonders schwierig	33,18	26,09		262,5	-1,656	0,098	0,22
	12,37		17,88	45	-1,707	0,106	0,33
		20,05	36,63	39	-3,465	0,001	0,51
Einzelne Kinder wurden von anderen Kindern geschlagen	40,36	23,76		146,5	-3,689	<0,001	0,49
	16,22		7,38	23	-2,821	0,005	0,55
		24,79	20,13	125	-0,946	0,395	0,14
Kinder erzählen von beobachteten körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof	41,55	23,63		141,5	-3,944	<0,001	0,52
	16,55		7,94	27,5	-2,706	0,008	0,52
		23,65	25,69	142,5	-0,41	0,708	0,06
Kinder hatten gewalttätige Auseinandersetzungen in der Pause	40,97	23,91		152,5	-3,771	<0,001	0,5
	16		7,94	38	-2,115	0,045	0,41
		23,24	27,69	126,5	-0,914	0,411	0,13

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt einen Unterschied der Ränge bei „Mädchen im Umgang besonders schwierig“ zwischen der normalen und der hohen sozialen Stadtteillage (U:39; z:-3,465; p:0,001; r<sup>MW</sup>:0,22), mit einer Tendenz zur hohen Stadtteillage.

Dass Lehrer wahrnehmen, dass „Kinder von anderen Kindern geschlagen worden sind“, „Kindern von körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof erzählen“ oder sie „gewalttätige Auseinandersetzungen in der Pause“ hatten, steht in starkem Zusammenhang mit der niedrigeren sozialen Stadtteillage (p-Wert:0,045- <0,001; r<sup>MW</sup>:0,41-0,55).

## Unterstützung für die Lehrerinnen und Lehrer der Schule bei Konflikten

Welche Unterstützung Lehrkräfte an den Hamburger Grundschulen erhalten haben und wie mit Konflikten an Schulen umgegangen wurde, stellt der Fragenkomplex 6 dar (Tabelle 18). Dabei beziehen sich die Angaben der Lehrenden auf das vergangene Schuljahr (2004).

**Tabelle 18: Fragenkomplex 6 - Umgang mit Konflikten in der Klasse im laufenden Schuljahr**

Variable	Antwortkategorien *			
	Stimmt	manchmal	nein, stimmt nicht	weiß nicht
Jeder war auf sich allein gestellt und es wurde nicht darüber gesprochen	1,5	4,5	92,4	
Gespräche mit Schülern und der Beratungsstelle	39,4	31,8	21,2	1,5
Austausch mit KollegInnen/unterstützendem Personal	75,8	22,7	1,5	
Ratlosigkeit bei Konflikten	6,1	37,9	56,1	
Zusammenarbeit mit anderen Beratungsstellen	63,6	24,2	10,6	
Schule reagiert zu selten mit Strafen und Verweisen	7,6	22,7	62,1	6,1

\* Angaben in Prozent

Die Hamburger Grundschullehrerinnen und -lehrer fühlten sich mit ihren Problemen in Konfliktsituationen nicht allein und gaben an, dass darüber in der Schule gesprochen wurde (96,9%). Dabei tauschten sie sich viel mit Kolleginnen und Kollegen oder anderem unterstützendem Personal an der Schule aus (98,5%). Viele Lehrende arbeiteten auch mit anderen Beratungsstellen zusammen (87,8%) und führten Gespräche mit Schülerinnen und Schülern und der eigenen Beratungsstelle (71,2%). Dennoch gaben 31,8% an, weder mit der eigenen Beratungsstelle Gespräche zu führen, noch mit anderen Beratungsstellen zusammenzuarbeiten.

Trotz der Unterstützung auf der einen Seite, gaben auf der anderen Seite 44% der Lehrenden an, dass sie bei Konflikten ratlos waren. 6,1% bejahten dies sogar ausdrücklich. 7,6% waren der Auffassung, dass die Schulen zu selten mit Strafen und Verweisen reagierten, dass dies „manchmal“ der Fall sei, sagten 22,7%. Es besteht ein mittlerer Zusammenhang dahingehend, dass Lehrende, die mehr Jungen in der Klasse hatten, eher angaben „Jeder war auf sich allein gestellt und es wurde nicht darüber gesprochen“ ( $\chi^2$ :6,656; df:2; p:0,036; C:0,322).

## Schulklima

Ebenso wie die teilnehmenden Eltern, wurden auch die Lehrkräfte gefragt, wie sie das Klima in der Schule im laufenden Jahr einschätzten (Tabelle 19).

**Tabelle 19: Fragenkomplex 7 - Schulklima im laufenden Schuljahr**

Variable	Antwortkategorien *			
	selten	manchmal	oft	immer
Wertschätzende Atmosphäre in der Schule	3	24,2	56,1	16,7
Es gibt viel Streit und Aggressionen in der Schule	34,8	48,5	15,2	1,5
Herrscht ein Miteinander zwischen SchülerInnen, Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und anderem Personal	3	27,3	59,1	10,6

\* Angaben in Prozent

72% sahen eine positive, wertschätzende Atmosphäre in der Schule. Knapp 30% sagten aber auch, dass dies nur manchmal oder nur selten so sei. Dass es in der Schule „oft“ oder sogar „immer“ Streit und Aggression gebe, bejahten 16,7%. Weitere 69,7% gaben an, dass vorwiegend ein Miteinander zwischen den verschiedenen Akteuren an der Schule herrsche. Wiederum sagten gut 30% dass dies nur „manchmal“ bis „selten“ der Fall sei. Für die möglichen Einflussfaktoren der „soziale Stadtteillage“ und der „Mädchen-Jungen-Anteil innerhalb der Klasse“ zeigte sich kein statistischer signifikanter Zusammenhang ( $p > 0,05$ ).

## Gewalteinstellung

Zu dem Fragenkomplex der Gewalteinrichtung wurden Lehrerinnen und Lehrer angehalten, ihre Meinung zu sieben Aussagen zu machen (Tabelle 20). Als Antwortkategorie gab es die Möglichkeit zwischen „stimmt nicht“, „stimmt eher nicht“, „bin unsicher“, „stimmt manchmal“ und „stimmt“ zu wählen. Bei der Skalierung ist es möglich, die positive und die negative Kategorisierung zusammenzufassen. „Stimmt manchmal“ und „stimmt“ sind beides positive Kategorien, „stimmt eher nicht“ und „stimmt nicht“ negative.

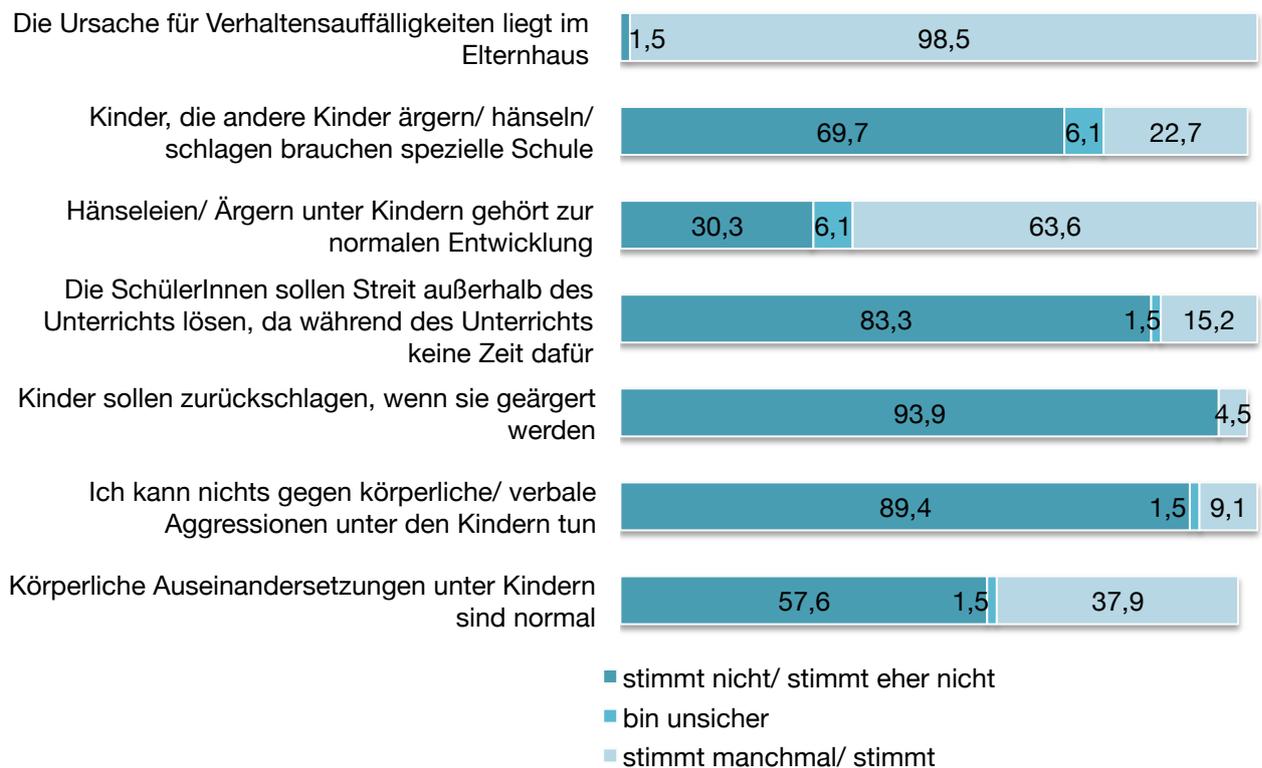
**Tabelle 20: Fragenkomplex Gewalteinrichtung – Meinungen und Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern**

Variable	Antwortkategorien *				
	stimmt nicht	stimmt eher nicht	bin unsicher	stimmt manchmal	stimmt
Die Ursache für Verhaltensauffälligkeiten liegt im Elternhaus		1,5		57,6	40,9
Kinder, die andere Kinder ärgern, hänseln, schlagen brauchen eine spezielle Schule	34,8	34,8	6,1	21,2	1,5
Hänseleien und Ärgern unter Kindern gehört zur normalen kindlichen Entwicklung	7,6	22,7	6,1	40,9	22,7
Die SchülerInnen sollen Streit außerhalb des Unterrichts lösen, da es während des Unterrichts dafür keine Zeit gibt	56,1	27,3	1,5	13,6	1,5
Kinder sollen zurückschlagen, wenn sie geärgert werden	87,9	6,1		4,5	
Ich kann nichts gegen körperliche oder verbale Aggressionen unter den Kindern tun	71,2	18,2	1,5	9,1	
Körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern sind normal	28,8	28,8	1,5	30,3	7,6

\* Angaben in Prozent

98,5% der Lehrenden waren der Meinung, dass Verhaltensauffälligkeiten von Kindern auch im Elternhaus begründet liegen. Der Aussage, dass Kinder, die andere Kinder hänseln, schlagen oder ärgern eine spezielle Schule benötigen, stimmten 22,7% zu (siehe Abbildung 8).

**Abbildung 8: Einstellung und Meinung zu Bullying von Lehrenden: Kategorisiert - Angaben in Prozent**



63,6% waren der Überzeugung, dass Ärgern und Hänseln zur normalen kindlichen Entwicklung dazu gehört. Ebenso gaben 37,9% an, dass körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern normal seien. 15,1% waren der Auffassung, dass Kinder ihre Streitereien außerhalb des Unterrichts lösen sollten, da es während des Unterrichts dafür keine Zeit gäbe.

Dass Kinder zurückschlagen sollen, wenn sie geärgert worden sind, befürworteten 4,5% der befragten Lehrerinnen und Lehrer. Der Großteil von ihnen war dagegen (93,9%). 9,1% wussten nicht, was sie gegen verbale und körperliche Aggressionen der Kinder tun können.

Es besteht ein hoher Zusammenhang zwischen der sozialen Stadtteillage und der Befürwortung von speziellen Schulen für Kinder, die andere hänseln oder schlagen ( $\chi^2$ :20,672; df:8;  $p < 0,008$ ; C:0,399). Dabei bezieht sich die Häufung auf die abgestufte Zustimmung bei Lehrenden aus Schulen in niedriger Stadtteillage bis hin zu hohen sozialen Lagen (niedrige soziale Stadtteillage 47,4%/ normale soziale Stadtteillage 13,2%/ hohe soziale Stadtteillage 0%). Weitere statistische Zusammenhänge waren nicht gegeben.

### **Förderung des Klassenklimas**

Im Themenkomplex zur Förderung des Klassenklimas gaben 97% an, dass ihnen Konflikte in der Klasse bekannt waren (Tabelle 21). Eine Methode, die das Klima fördert, ist ein täglicher Morgenkreis, in dem Konflikte besprochen werden können. 19,7% gaben an, dass in ihrem Morgenkreis Konflikte thematisiert wurden, 45,5% gaben an, dass es „manchmal“ vorkam. Ein Drittel der Befragten verneinte dies eindeutig.

**Tabelle 21: Themenkomplex 11 - Förderung des Schulklimas**

Variable	Antwortkategorien *			
	ja, stimmt	manchmal	nein, stimmt nicht	weiß nicht
Täglicher Morgenkreis in dem Konflikte besprochen werden	19,7	45,5	33,3	
In meiner Klasse sind Konflikte unbekannt		1,5	97	

\* Angaben in Prozent

## 5.4 Bivariate Analyse

Zur Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen der Gewaltwahrnehmung und der Gewalteinrichtung, wurde eine neue Variable berechnet. Die Gewalteinrichtung wurde dahingehend berechnet, ob eine moralische Distanzierung vorliegt. Für die Gewaltwahrnehmung wurde dahingehend dichotomisiert, ob Gewalt wahrgenommen wurde oder nicht.

### **Zusammenhang zwischen Gewalteinrichtung und Gewaltwahrnehmung von Eltern**

Für die Berechnung der moralischen Distanzierung, wurde ein Summen-Score aus den Variablen des „moral disengagement“ berechnet (siehe Kapitel 4.4).

Nach der Berechnung wurde Werten ab 15 die Aussage „moralisch distanziert“ zugewiesen. Demnach liegt bei 51,6% der befragten Eltern eine moralische Distanzierung vor, bei 45,9% nicht.

Die Korrelationsberechnungen zeigen, dass vier Variablen der Gewaltwahrnehmung mit der moralischen Distanzierung in Zusammenhang stehen und einen signifikanten Wert aufweisen (siehe Tabelle 22).

Alle Korrelationskoeffizienten sind positiv und größer als 0. Die Aussage „Mein Kind hat andere Kinder gehänselt, geärgert oder geschlagen“ zeigt den höchsten Wert mit 0,103. Ein Einfluss der sozialen Stadtteillage konnte ausgeschlossen werden ( $p > 0,05$ ).

**Tabelle 22: Korrelation der Gewaltwahrnehmung und der moralischen Distanzierung von Eltern**

Variable	Moralische Distanzierung	
	Pearsons $r^2$	p-Wert
Kind fühlte sich in der Klasse wohl	0,062	0,14
Kind erzählt von Konflikten in der Klasse	0,38	0,348
Kind kam mit blauen Flecken/ anderen Verletzungen Heim	0,096*	0,016
Kind beschwerte sich über ungerechte Lehrkräfte	0,051	0,205
Kind wurde von anderen Kindern gehänselt/ geärgert/ geschlagen	0,083*	0,039
Mein Kind hat andere Kinder gehänselt/ geärgert/ geschlagen	0,103*	0,01
Kind erzählte von körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof zwischen anderen Kindern	0,082*	0,041

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant

### **Zusammenhang zwischen Gewalteinrichtung und Gewaltwahrnehmung von Lehrenden**

Bei den Lehrerinnen und Lehrern wurden Werte ab und größer als 21 als moralische Distanzierung gewertet (siehe Kapitel 4.4). Daraus ergibt sich, dass 18,2% der Lehrkräfte moralisch distanziert waren, 75,8% wiesen keine moralische Distanzierung auf.

Auf Grund der geringen Stichprobe wurden die ordinal skalierten Variablen zur Gewaltwahrnehmung mit der dichotomisierten moralischen Distanzierung in Verbindung gebracht. Dabei zeigte sich, dass die moralische Distanzierung der Lehrenden einen mittleren Einfluss darauf hat, ob wahrgenommen wurde, dass Kinder von anderen Kindern gehänselt oder geärgert wurden ( $\chi^2$ :8,044; df:3; p:0,045; C:0,36).

Die Korrelation der dichotomisierten Variablen der Gewaltwahrnehmung und der moralischen Distanzierung zeigten keine Zusammenhänge auf (siehe Tabelle 23).

**Tabelle 23: Korrelation der Gewaltwahrnehmung und der moralischen Distanzierung bei Lehrenden**

Variable	Moralische Distanzierung	
	Pearsons $r^2$	p-Wert
Jungen im Umgang schwierig	0,28	0,833
Mädchen im Umgang schwierig	0,222	0,088
Beschimpfung durch Kinder	0,118	0,36
Einzelne Kinder wurden von anderen Kindern geschlagen	-0,007	0,956
Kinder erzählen von körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof	-0,038	0,772
Kinder hatten gewalttätige Auseinandersetzungen in der Pause	-0,007	0,956

Die Korrelation zwischen der moralischen Distanzierung und der sozialen Stadtteillage zeigt einen negativen Korrelationskoeffizienten ( $r^2$ :-0,265<sup>8</sup>, p:0,038). Das verweist auf einen Zusammenhang zwischen der moralischen Distanzierung der Lehrer, welche größer wird, je niedriger die soziale Stadtteillage der Schule ist, in der sie unterrichten.

---

<sup>8</sup> Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

## 6 DISKUSSION

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es herauszuarbeiten, ob Eltern von Hamburger Grundschulkindern und Lehrende, die an Hamburger Grundschulen unterrichten, Bullying wahrnehmen, wie ihre Einstellung zu Gewalt ist und ob zwischen den beiden Faktoren ein Zusammenhang besteht.

Ergebnis der damaligen Untersuchung WOGÉ war, dass 27,9% der Hamburger Grundschulkindern im Jahre 2005 in eine Bullying-Situation verwickelt waren (vgl. Schillmöller 2009:314). Als Grundlage dieser Arbeit dienten die im Rahmen der Untersuchung WOGÉ weiterhin erhobenen Daten von Eltern und Lehrenden aus dem Jahre 2005, die bisher noch keine Berücksichtigung fanden. Die Überprüfung der Fragestellungen erfolgte in zwei analytischen Schritten. Zu Beginn wurden die Daten gemäß der Fragestellung deskriptiv aufbereitet. Mögliche Einflussfaktoren wurden anhand statistischer Analysen untersucht. Darauf folgte die bivariate Analyse, in der ein möglicher Zusammenhang zwischen der Gewaltwahrnehmung und der Gewalteinrichtung, die auf der Theorie des „moral disengagement“ von Bandura beruht, untersucht wurde.

### 6.1 Gewaltwahrnehmung und Einstellung von Eltern und Lehrenden

Im Weiteren rücken die in Kapitel 3 erwähnten Hypothesen in den Fokus der Betrachtung.

#### **Gewaltwahrnehmung von Eltern**

Die Analyse hat gezeigt, dass Eltern Bullying und andere Formen von Gewalt, Streit und Konflikten in unterschiedlichster Ausprägung wahrnehmen. 88,9% der Eltern bestätigten, dass sie selbst Aggressionen und Streit in der Schule wahrgenommen haben. 89,1% sagten, dass ihnen ihre Kinder von Konflikten in der Klasse erzählt hätten. Darüber hinaus wurden auch körperliche und verbale

Gewalt an und von ihren Kindern durch die Eltern bestätigt. Ein Drittel gab an, am eigenem Kind/ eigenen Kindern blaue Flecken gesehen zu haben und über die Hälfte der Kinder wurde im betrachteten Monat gehänselt, geschlagen oder geärgert. Bullying von eigenem Kind ausgehend, sahen 40,9% der Eltern.

Bei der Wahrnehmung von Gewalt stellte sich heraus, dass die Nationalität des Elternteils, der den Fragebogen ausgefüllt hat, einen Einfluss haben kann. 9% der Personen, die den Bogen ausgefüllt hatten, hatten keine deutsche Nationalität. Es zeigte sich, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht des eigenen Kindes und der Wahrnehmung, ob das eigene Kind andere Kinder gehänselt, geärgert oder geschlagen hat, besteht, wenn es sich um einen Jungen handelt. Der Einfluss der sozialen Stadtteillage hingegen ist sehr gering.

### **Gewaltwahrnehmung von Lehrenden**

Gewalt an der Schule und Bullying-Situationen unter Kindern gehörten für die befragten Lehrenden zum Alltag. Alle Lehrer gaben an, dass Streit und Konflikte bei ihnen in der Klasse existent waren. Dass Kinder von anderen Kindern gehänselt wurden, wurde auch von allen Lehrkräften bestätigt. Bei der Hälfte der Lehrerschaft trat dies mindestens einmal bis mehrmals wöchentlich auf, bei 12,1% sogar täglich.

Nahezu alle Lehrerinnen und Lehrer sahen körperliche Auseinandersetzungen auf dem Schulhof und 81,8% berichteten von gewalttätigen Übergriffen in der Pause. Wurden die Lehrenden allerdings zum Schulklima befragt, sagten über 80% aus, dass Streit und Aggressionen nur manchmal oder sogar nur selten vorkamen. Die Frage, ob Gewalt von Lehrenden wahrgenommen wurde, kann bejaht werden.

Generell gaben Lehrende an, dass Jungen im Umgang schwieriger waren als Mädchen. Insbesondere waren Jungen dies häufiger täglich bis mehrmals wöchentlich.

Die Anzahl der Jungen in den Klassen beeinflusste die Wahrnehmung der Lehrkräfte von Gewalt von Kindern gegenüber anderen Kindern. Eine hohe soziale Stadtteillage war hingegen ausschlaggebend dafür, dass Mädchen im Umgang als

besonders schwierig gesehen wurden. Direkte und indirekte Wahrnehmung von Gewalt unter Kindern stand im direkten Zusammenhang mit niedriger sozialer Stadtteillage.

### **Unterschiede in der Gewaltwahrnehmung zwischen Eltern und Lehrenden**

In der Gegenüberstellung der Gewaltwahrnehmung von Eltern und Lehrenden lassen sich Unterschiede feststellen. Die Lehrenden berichteten im Fall von nicht-körperlicher Gewalt zu mehr als 58% von Vorfällen von mehr als einmal in der Woche. Im Fall von „Schlägen“ berichteten fast 38% von Vorfällen von mindestens einmal in der Woche. Im Vergleich gaben 19,8% der Eltern hingegen für ihre Kinder im gleichen Zeitraum an, dass diese von anderen Kindern gehänselt, geärgert oder geschlagen worden sind.

### **Gewalteinstellung von Eltern**

Eine weiteres Anliegen der vorliegende Arbeit war es, die Einstellung zu Gewalt von Eltern und Lehrenden darzustellen und zu überprüfen, ob Eltern und/ oder Lehrende moralisch distanziert sind.

Eine moralische Distanzierung lag bei über der Hälfte der Eltern vor. Der Großteil der Eltern befürwortete die Aussage, dass Hänseleien und Ärgern zur normalen kindlichen Entwicklung gehören, ebenso wie die Aussage, dass Kinder Konflikte eher unter sich austragen sollten. Ein Zurückschlagen befürworteten immerhin ein Sechstel der Eltern „manchmal“.

Aus der Literatur geht hervor, dass eher Jungen in Bullying-Situation verwickelt sind oder zu einer moralischen Distanzierung neigen, wenn auch die Eltern eine ähnliche Einstellung zu Gewalt haben. Einen Einfluss durch das Geschlecht des Kindes, konnte bei einem Item festgestellt werden, jedoch ist dieser Zusammenhang sehr schwach ausgeprägt.

Die Nationalität war von den beeinflussenden Faktoren derjenige mit der deutlichsten Auswirkung, er zeigte jedoch keine eindeutige Tendenz. Sowohl die eindeutige Ablehnung von körperlichen Auseinandersetzungen als Normalität, als auch die eindeutige Befürwortung waren bei nicht-deutschen Eltern stärker ausgeprägt, als bei deutschen Eltern.

### **Gewalteinstellung von Lehrenden**

Eine moralische Distanzierung lag bei einem knappen Fünftel der befragten Lehrenden vor. Ähnlich wie bei den Angaben der Eltern, fand der Großteil der Lehrenden, dass Hänkeln und Ärgern unter Kindern zur normalen kindlichen Entwicklung gehört. Ebenso waren für mehr als ein Drittel der Lehrkräfte körperliche Auseinandersetzungen normal. Fast alle Lehrenden waren der Auffassung, dass Auffälligkeiten im Verhalten von Kindern (zumindest auch) aus dem Elternhaus stammten.

### **Zusammenhang zwischen Gewaltwahrnehmung und Einstellung von Eltern und Lehrenden**

Die Annahme war, dass eine positive Einstellung zu Gewalt die Wahrnehmung von Gewalt beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen, dass es zwischen der moralischen Distanzierung und vier von sieben Items zur Gewaltwahrnehmung der Eltern einen Zusammenhang gibt. Bei der Interpretation der Werte muss jedoch gesehen werden, dass der Effekt des Zusammenhangs bei allen Items sehr gering ist.

Einen Zusammenhang zwischen der moralischen Distanzierung und der Wahrnehmung von Lehrenden konnte nicht nachgewiesen werden.

## 6.2 Einordnung der Ergebnisse

Festzustellen ist, dass sich die Zusammenhänge der verschiedenen Faktoren zu Gewalteinstellung und Gewaltwahrnehmung nicht an Klischees orientieren. Das heißt, dass beispielsweise eine Schule in hoher sozialer Stadtteillage und deutsche Eltern nicht einhergehen mit der Ablehnung von Gewalt, einer friedlichen Schumatmosphäre und dem Fehlen von Gewalt im Schulalltag. Genauso wenig geht eine Schule in einem niedrigen sozialen Stadtteil einher mit nicht-deutschen Eltern, dem Auftreten und der Wahrnehmung von Gewalt, sowie einem entsprechend schlechten Schulklima. Vielmehr stehen die einzelnen Faktoren in verschiedenartiger Weise in Beziehung zueinander. Erklärungen für diese Zusammenhänge ergeben sich nicht direkt aus den erhobenen Daten, sondern können zum einen im Rahmen einer Methodenkritik und zum anderen durch Hypothesenbildung angedacht werden.

### *Nationalität*

Wie dargestellt hat der Faktor Nationalität in verschiedenen Bereichen eine Bedeutung. Hier sind prinzipiell zwei Erklärungen denkbar. Zum einen muss hier die Methodik berücksichtigt werden, denn der Fragebogen an die Eltern war ausschließlich in deutscher Sprache vorhanden. Ein Verständnis der Fragen kann also nicht zwingend vorausgesetzt werden. Ein Hinweis, dass es hier bei der Beantwortung zu Problemen gekommen sein könnte, ist der im Vergleich zu dem Anteil der deutschen Eltern auffällig hohe Anteil der Angabe „weiß nicht“ bei der Beantwortung einiger Fragen bei nicht-deutschen Eltern. Darüberhinaus ist festzustellen, dass sich nicht-deutsche Eltern häufiger für die absoluten Antworten „Ja/ Nein“ entschieden haben und weniger von den abwägenden Zwischenstufen gebrauch gemacht haben („selten“, „manchmal“, „eher nicht“).

Eine andere Erklärung des Einflussfaktors Nationalität hat mögliche kulturelle oder sozialisationsbedingte Prägungen im Blick. Hier könnten sich unter anderem verschiedene Verständnisse des Gewaltbegriffes, der Rolle von Frauen und Männern, des Begriffs von Ehre, der Einstellung gegenüber Autoritäten, des Leistungsgedankens und weiterer Faktoren auswirken.

Zum Beispiel kann die Wertschätzung von Autoritäten – hier im Falle des Respektes des Kindes gegenüber einem Erwachsenen – in patriarchalen, wertkonservativen Kreisen von stärkerer Bedeutung sein, als in einem autoritätskritischen, liberal orientierten System. Dies gilt insbesondere dann, wenn Fragen so absolut formuliert sind, wie in der Absolutheit von „immer“ gefordertem Gehorsam eines Kindes gegenüber Lehrkräften.

### *Rolle des Geschlechts*

Bei der Rolle des Einflussfaktors Geschlecht sind prinzipiell zwei Blickrichtungen denkbar. Zum einen kann der Faktor des Geschlechts auf der Seite der Eltern bzw. der Lehrenden als eher wahrnehmende Personen und zum anderen bei den Kindern als eher handelnde/ betroffene Personen, betrachtet werden.

Die geschlechtsspezifische Aufschlüsselung der Antworten der Eltern bzw. der Lehrenden ist allerdings aufgrund der verhältnismäßig kleinen Stichprobengröße insbesondere bei den Männern (Väter/ Lehrer) nicht dazu geeignet, Ergebnisse zu formulieren, die verallgemeinert werden können.

Bei den Aussagen von Eltern und Lehrenden gibt es geschlechtsspezifische Zusammenhänge, die Jungen in Verbindung bringen mit Tendenzen, die durch die Erkenntnisse der einschlägigen Literatur gestützt werden. So werden Jungen – bei insgesamt niedriger Gewaltwahrnehmung der Eltern – eher, wenn auch selten, Schläge oder Hänseleien zugeschrieben. Darüber hinaus nehmen Lehrende in Klassen mit einem höheren Anteil von Jungen eher Bullying wahr und fühlen sich in solchen Klassen auch in Konfliktsituationen häufiger allein gelassen und haben die Wahrnehmung, dass nicht über Probleme geredet wird. Diese Zusammenhänge zwischen Jungen, verstärktem aggressiven Verhalten und Problemen mit der Verarbeitung eines solchen Verhaltens, lassen sich gedanklich leicht kausal verknüpfen, allerdings ist diese Verknüpfung mit den vorliegenden Daten statistisch nicht eindeutig überprüfbar.

Denkbar sind geschlechtsspezifisch unterschiedliche Formen der Ausübung von Gewalt. Wenn Jungen bei der Gewaltausübung eher zu körperlichen Tätigkeiten

neigen würden oder körperliche Tätigkeiten bei der Ausübung integrierten, und Mädchen unter Umständen nicht körperliche Arten von Gewalt bzw. andere Arten von Gewalt bevorzugten, würde das Zusammenlegung von „Hänseleien“, „Schlagen“ und „Ärgern“ im Design der Studie eine geschlechtsspezifische Form der Gewaltausübung nicht erfassen können.

Eine solche Unterscheidung von Gewalt, in verbale und verschiedene körperliche Gewaltformen, könnte in Verbindung gebracht werden mit der Frage nach dem Ausmaß von Gewalt, welches gesellschaftlich noch als normales Verhalten akzeptiert wird und ob geschlechtsspezifische Gewaltausübung hier eine Rolle spielt.

### *Soziale Stadtteillage*

Die Lehrenden nehmen in niedrigen sozialen Stadtteilen Bullying eher wahr. Darüber hinaus befürworten Lehrende in niedrigen sozialen Stadtteilen spezielle Schulen für auffällige Schülerinnen und Schüler. Eine Tendenz, die in normalen und höheren sozialen Stadtteillagen überhaupt nicht absehbar ist. In hohen sozialen Stadtteillagen wird von Eltern häufiger eine wertschätzende Schumatmosphäre und eine Aufarbeitung von Konflikten bestätigt. Wohingegen in niedrigen sozialen Stadtteillagen Konflikte häufiger ignoriert werden.

Hier scheinen sich die mutmaßlich mit niedriger sozialer Stadtteillage einhergehenden Problemen wie Arbeitslosigkeit, Integration und Bildungsniveau auf die Schulen und die sie besuchenden Kinder auszuwirken.

Der Befund, dass Lehrende in hohen sozialen Stadtteillagen Mädchen im Umgang als schwieriger empfinden, könnte vom allgemein niedrigeren Niveau der Konflikte in den Klassen herrühren, so dass gegebenenfalls auch ansonsten eher unauffällige Konflikte verstärkt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Diese Kausalität allerdings lässt sich nicht aus den Daten ableiten.

## *Diskrepanzen von Gewalteinstellung und Wahrnehmung von Lehrenden*

Auffällig ist, dass Lehrende in der Betrachtung des letzten Monats ein hohes Maß an Streit und Konflikten, Hänseleien und körperlichen Auseinandersetzungen wahrgenommen haben. Dies spiegelt sich in der Betrachtung des laufenden Schuljahres weniger deutlich wider. Die Mehrheit attestiert sowohl eine wertschätzende Atmosphäre, als auch ein Miteinander aller Beteiligten. Es bleibt offen, inwiefern das Maß der wahrgenommenen Gewalt nicht ausreicht, um hier eine nachhaltige atmosphärische Störung zu bewirken oder ob in der Rückschau Gewalt bagatellisiert oder relativiert wird. So könnten die immer wieder wahrgenommenen Bullying-Situationen als Einzelereignisse begriffen werden, die in den jeweiligen Morgenkreisen geklärt werden, ohne dass längerfristige gewalttätige Tendenzen bestätigt werden. Neben diesen unterschiedlichen Wahrnehmungen mögen sich die Unterschiede in den Einschätzungen aus dem letzten Monat und dem laufenden Schuljahr auch daher ergeben, dass in einem Fall nach bestimmten Häufigkeiten (wöchentlich/ täglich) und in dem anderen nach unbestimmten Häufigkeiten (manchmal/ oft) gefragt wurde.

Ein Einfluss des knappen Fünftels von moralisch distanzierenden Lehrenden kann statistisch nicht belegt werden. Die bei den Lehrenden insgesamt kleine Stichprobe könnte hier der Grund sein, warum sich Zusammenhänge nicht abbilden lassen, so dass der Begriff des „moral disengagement“ bei der Analyse der Lehrenden nur sehr eingeschränkt nutzbar ist. Gleichzeitig gibt es einige Ergebnisse, die eine weitergehende Analyse wünschenswert machen. So werden körperliche Auseinandersetzungen von mehr als einem Drittel der Lehrenden als „normal“ bezeichnet. Mehr als ein Fünftel befürworten spezielle Schulen, für auffällige Kinder und mehr als jeder siebte Lehrer/ jede siebte Lehrerin sieht nur bedingt Zeit für Konfliktlösung für Grundschulkindern im Rahmen seines/ ihres Unterrichts. Es scheint hier die Wahrnehmung bei einigen Lehrenden zu geben, dass die etablierten Strukturen ihrer Schulen und ihres Unterrichts nicht ausreichend geeignet sind, Bullying-Situationen dauerhaft zu lösen.

### *Diskrepanzen von Gewalteinstellung und Wahrnehmung bei Eltern und ihr Zusammenhang mit „moral disengagement“*

Bei der Einschätzung der Gewaltwahrnehmung von Eltern zeigt sich auf dem ersten Blick eine Diskrepanz. Auf der einen Seite gaben nahezu alle Eltern an, dass sich das eigene Kind/ die eigenen Kinder in der Klasse wohl fühlen. Auf der anderen Seite nahmen Eltern alle Arten von Bullying-Situationen an und von ihren Kindern ausgehend wahr. Neben den auftretenden Bullying-Situationen scheint es entweder Faktoren zu geben, die ein Wohlbefinden der Kinder in der Klasse sicherstellen, hier sind beispielsweise Konfliktlösungsmechanismen wie der Morgenkreis denkbar, oder die Abwesenheit von Gewalt ist keine absolute Voraussetzung für das Wohlbefinden der Kinder. Ein bestimmtes, nicht eindeutig identifiziertes Maß von Gewalt beeinflusst unter Umständen in der Wahrnehmung der Eltern das Wohlbefinden der Kinder nicht. Dieses Maß könnte angedeutet sein, wenn die Eltern im Bezug auf die Häufigkeit der auftretenden Bullying-Situationen die Antwort „selten“ angeben. Welche Art von Gewalt Eltern konkret akzeptieren und wie häufig diese Art von Gewalt auftreten kann, ohne das Wohlbefinden der Kinder – der Meinung der Eltern nach – insgesamt dauerhaft zu beeinträchtigen, bleibt unbestimmt.

Dabei ist auch die Diskrepanz in der Gewaltwahrnehmung von Eltern und Lehrenden nochmal aufzugreifen. Die Unterschiede in der Häufigkeit in der Wahrnehmung von Gewalt durch Lehrende in ihrer Klasse, zur Wahrnehmung von Gewalt von Eltern bei ihren eigenen Kindern, sind sehr deutlich. Dies mag sich damit erklären, dass Eltern jeweils ihre einzelnen Kinder betrachten und dass die Häufigkeit der Wahrnehmung der Gewalt bei Lehrenden sich auf wenige Kinder in vielen Situationen konzentriert und nicht auf die breite Masse der Kinder. Eine andere mögliche Erklärung wäre der Umstand, dass Eltern von einigen Bullying-Situationen weder von den Lehrenden noch von den Kindern erfahren und somit über das eigentliche Ausmaß im Unklaren bleiben. Darüberhinaus gilt es zu berücksichtigen, dass gegebenenfalls Lehrende Bullying-Situationen von Kindern schildern, deren Eltern sich nicht an der Befragung beteiligt haben und andererseits Eltern Angaben zu Kindern machen, die wiederum nicht von

Lehrenden berücksichtigt worden sind, so dass hier Ungleichgewichte im Datensatz auftreten könnten.

Über die Hälfte der Eltern weisen den Daten nach eine moralische Distanzierung auf. Ein Zusammenhang zu der Wahrnehmung von Bullying-Situationen ist gegeben, jedoch ist dieser sehr schwach ausgeprägt. Es stellt sich die Frage, welche Funktion der Begriff des „moral disengagement“ im Rahmen dieser Arbeit erfüllen kann. Die Annahme war, dass eine moralische Distanzierung mit einer gehemmten Wahrnehmung von Gewalt einhergeht. Die Eltern, denen den Daten nach zu über fünfzig Prozent eine moralische Distanzierung zugeschrieben werden kann, nehmen jedoch Gewalt von und an ihren Kindern durchaus wahr. Ob sie mit ihrer Wahrnehmung in der Häufigkeit wirklich richtig liegen, bleibt vor dem Hintergrund der Unterschiede zu der Wahrnehmung der Lehrenden zumindest fraglich. Ob dieses wiederum auf die moralische Distanzierung zurückgeführt werden kann, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Der Begriff der „moralischen Distanzierung“ scheint vor diesem Hintergrund eher dazu geeignet, über die unterschiedlichen Dimensionen von Gewalt, den gesellschaftlichen Umgang mit Gewalt, die Akzeptanz und Problematisierung von Gewalt, sowie die Entstehung und Begünstigung von Gewalt zu reflektieren.

## 7 AUSSICHTEN UND ANKNÜPFUNGSPUNKTE

Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem Thema Gewalt und Schule auseinandergesetzt. Insbesondere die Gewaltwahrnehmung und Einstellung von Eltern und Lehrenden standen hier im Mittelpunkt der Betrachtung. Damit ist das Themenfeld insgesamt jedoch nicht abschließend betrachtet, vielmehr kamen im Verlauf der Arbeit Probleme und Fragestellungen auf, die sich zum einen mit Aspekten innerhalb des Themenfeldes beschäftigen und zum anderen die Frage aufwerfen, wo Anknüpfungspunkte zur allgemeinen Gewaltforschung zu finden sind.

Innerhalb des Themenkomplexes „Schule und Gewalt“ könnte man beispielsweise die Rolle der Lehrenden (und anderer Schulakteure) durchaus kritisch und auch von anderen Seiten betrachten. Neben der Gewalt von Kindern untereinander könnte auch Gewalt anderer Akteure innerhalb der Schule thematisiert werden. Beispielsweise wurde die Gewalt, die von Lehrenden ausgeht, in der vorliegenden Untersuchung nicht eigens berücksichtigt und ist generell ein Forschungsgegenstand zu dem wenige Ergebnisse vorliegen. Darüberhinaus ist auch nach strukturellen Faktoren zu fragen, die Gewalt begünstigen, hervorrufen oder fördern (Gugel 2006). Hier kann direkt an die Ergebnisse dieser Arbeit angeknüpft werden, da ein Teil der Lehrenden sich in Hinsicht auf die Konfliktlösungsmöglichkeiten innerhalb der vorhandenen Strukturen sehr kritisch äußert.

Weiterführend können hier auch „*frühe Aspekte abweichenden Verhaltens*“ (vgl. Melzer et al. 2011:107) von Interesse sein. Diese gilt es zu berücksichtigen, um die Zusammenhänge von Vorformen von Gewalt (beispielsweise Unterrichtsstörungen oder Schule schwänzen) und möglicherweise darauf aufbauender, ausgeübter Gewalt zu verdeutlichen, um so ein umfassendes Verständnis von schulischen Gewaltformen zu erlangen.

Innerhalb der Diskussion um Gewalt in der Schule werden auch Phänomene wie das „happy slapping“ beschrieben (Hilgers 2011). Gerade solche neu

eingeführten Begriffe verweisen auf die große Bandbreite von Phänomenen, die mit Gewalt in Verbindung gebracht werden, ohne dass sie in ihrer Dimension schon klar erfasst und eingeordnet werden können. Die Frage welche Formen von Gewalt akzeptiert werden und welche Formen von Gewalt problematisiert werden, ist dabei nicht nur eine Frage neuer Fachbegriffe, sondern auch eine Frage in der konkreten Gewaltwahrnehmung der Akteure.

Die Problematik von klaren Begrifflichkeiten und eindeutigen Definitionen ist ein Bereich, mit dem die Gewaltforschung insgesamt konfrontiert ist. Diese übergeordneten Fragen führen also auch zu der Frage, wie das Themenfeld der Gewalt der Schule in größeren Kontext gestellt werden kann. Denn auch wenn der Forschungsgegenstand dieser Arbeit sich auf die Schule bezog heißt das nicht, dass die Problematik von Gewalt bei Kindern losgelöst betrachtet werden kann. Vielmehr sind die Übergänge von Gewalt in den vor- und nachschulischen Bereichen (zum Beispiel im Elternhaus, in der Freizeit, in anderen Institutionen) fließend und knüpfen gegebenenfalls unmittelbar aneinander an. In der Einordnung von schulischer Gewalt in die Situation von Kindern insgesamt ist daher eine Einbettung in die allgemeine Gewaltforschung unabdingbar.

Dies kann insbesondere relevant sein, wenn es um Ansätze und Projekte geht, bei denen es um die Vermeidung und Verminderung von Gewalt insgesamt geht, da hier eine übergreifende Wirkung wünschenswert ist. Des Weiteren bietet das Themenfeld „Schule und Gewalt“ Ansatzpunkte, um andere Forschungsgegenstände zu ergänzen, hier seien die Bereiche allgemeiner Diskriminierung und das Themenfeld Integration genannt.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Bandura, A. et.al. 1996: Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. In: Journal of Personality and Social Psychology, vol. 71, no. 3, pp.364-374.
- Bandura, A. 1999: Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. In: Personal and Social Psychology Review, vol. 3, no. 3, pp.139-209.
- Bandura, A. 2002: Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. In: D. F. Marks (Editor): The Health Psychology Reader, SAGE, London, pp: 94-105.
- Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001: Stadtdiagnose 2. Hamburg, Freie und Hansestadt Hamburg.
- Berufliche Schule des Kreises Nordfriesland in Husum 2012: Ergebnisse der Elternbefragung. [www.bs-husum.de/www/schulprofil/elternbefragung](http://www.bs-husum.de/www/schulprofil/elternbefragung) [Zugriff: 11.05.2012].
- Bühl, A. 2010: SPSS 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. 12., aktualisierte Auflage, Pearson Studium, München.
- Field, A. 2009: Discovering Statistics Using SPSS. 3rd Edition, SAGE Publications, London, California, New Delhi, Singapore.
- Freitag, M. 1998: Was ist gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit. Gesundheitsforschung. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Fröhlich-Gildhoff, K. 2006: Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J., Baur, N. 2009: Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Grewe, N. 2003: Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie. Hildesheimer Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. LIT Verlag, Münster.
- Grundschule Droste-Hülshoff-Straße 2012: Tolle Noten für Lehrkräfte – aber Gewalt als Problem: die Ergebnisse der Elternbefragung. In: DiDro – Das Magazin der Grundschule an der Droste-Hülshoff-Straße. Der Elternbeirat (Hrsg.). Ausgabe: Sommer 2012. [http://www.droste.musin.de/Anhang/049\\_DIDRO\\_Sommer\\_12\\_x3.pdf](http://www.droste.musin.de/Anhang/049_DIDRO_Sommer_12_x3.pdf) [Zugriff: 25.05.2012].

- Grussendorf, J., Mc Alister, A., Sandström, P., Udd, L., Morrison, T. C. 2002: Resisting Moral Disengagement in Support for War: Use of the „Peace Test“ Scale Among Student Group in 21 Nations. In: Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, vol. 8 (1), pp. 73-83.
- Gugel, G. 2006: Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Sektorenvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Tübingen.
- Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2010: Die Internationale Kinder- und Jugendgesundheitsstudie in Zusammenarbeit mit der Weltgesundheitsorganisation (WHO). [www.hbsc-germany.de](http://www.hbsc-germany.de) [Zugriff: 25.06.2012].
- Hilgers, J. 2011: Inszenierte und dokumentierte Gewalt Jugendlicher. Eine qualitative Untersuchung von 'Happy-slapping'-Phänomenen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hodges, E. V. E., Card, N. A., Isaacs, J. 2002: Das Erlernen von Aggression in Familie und Peergroup. In: W. Heitmeyer, J. Hagan (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, Seite: 617-638.
- Jansen, D. E. M. C., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., Reijneveld, S. A. 2011: Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. In: BMC Public Health 2011, vol. 11 (440), pp. 1-7. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/440> [Zugriff: 14.04.2012].
- Juri-Gagarin Grundschule Stralsund 2012: Elternfragebogen. [www.gargarin-grundschule.de/Elternfragebogen\\_110309.pdf](http://www.gargarin-grundschule.de/Elternfragebogen_110309.pdf) [Zugriff: 20.05.2012].
- Klewin, G., Tillmann, K.-J., Weingarte, G. 2002: Gewalt in der Schule. In: W. Heitmeyer, J. Hagan (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, Seite: 1078-1105.
- Krumm, V. 2004: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 3. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München, Seite: 63-80.
- Krumm, V., Weiss, S. 2000: Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: Psychosozial, Jrg. 23, Nr. 79, Heft 1, Seite: 60-79.

- Meier, U., Tillmann, K.-J. 2000: Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Ausgabe 49 (1), Seite: 36-52.
- Melzer, W., Darge, K. 2000: Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Ausgabe 49 (1), Seite: 16-35.
- Melzer, W., Schubarth, W. 2006: Gewalt als soziales Problem an Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Melzer, W., Schubarth, W., Ehninger, F. 2011: Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2. Auflage, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Olweus, D 2010: Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues. In: S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (Editors): Handbook of bullying in schools – An international perspective. Routledge, United Kingdom, pp. 9-33.
- Olweus, D. 2011: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können. 4. Auflage, Verlag Hans Huber, Bern.
- Overbergschule Osnabrück 2006: Elternbefragung 2006. <http://ulrich-voss.de/overberg/media/download/elternbefragung-overbergschule-osnabrueck.pdf> [Zugriff: 25.05.2012].
- Pallant, J. 2007: SPSS – Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows. Third Edition, Open University Press, England.
- Popp, U. 2004: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 3. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München, Seite: 207-223.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., Naumann, E. 2010: Quantitative Methoden Band 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 3., erweiterte Auflage, Springer Verlag, Berlin.
- Rigby, K. 2002: New Perspectives on Bullying. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- Roggenbach, B. 2006: Spannende Schule – entspanntes Miteinander. Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Hamburg (HAG), Hamburg.
- Schäfer, M., Korn, S. 2001: Maßnahmen gegen Gewalt von Schulen: Ein Bericht aus Deutschland.

- Schillmöller, Z. K. 2009: Die Untersuchung „WOGÉ“ – Wohlbefinden und Gewalt in Hamburger Grundschulen, Südwestdeutscher Verlag, Saarbrücken.
- Schubarth, W. 2000: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe : Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Luchterhand, Neuwied/ Kriftel.
- Schwind, H.-D., Roitsch, K., Gielen, B. 2004: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 3. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München, Seite: 81-100.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Andreou, P., Bowes, L., Ambler, A. P., Caspi, A., Moffitt, T. E., Arseneault, L. 2010: Mothers and Children as Informants of Bullying Victimization: Results from an Epidemiological Cohort of Children. In: Journal of Abnormal Child Psychology, vol. 39, pp. 379-387.
- Sitzer, P. 2009: Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Tarodunum Grundschule 2012: Elternbefragung. [http://www.tarodunum-gs.fr.schule-bw.de/elternbefragung\\_der\\_tarodunum.htm](http://www.tarodunum-gs.fr.schule-bw.de/elternbefragung_der_tarodunum.htm) [Zugriff: 18.05.2012].
- Tillmann, K.-J. 2004: Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 3. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München, Seite: 11-25.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Brethour Jr., J. R. 2006: teachers Who Bully Students: A Hidden Trauma. In: International Journal of Social Psychiatry, vol. 52, no. 3, pp. 187-198.
- Wahl, K. 2009: Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
- Whitney, I., Smith, P. K. 1993: A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. In: Educational Research, vol. 35, no. 1, pp. 3-25.
- Wilmers, N., Enzman, D., Schaefer, D., Herbers, K., Greve, W., Wetzels, P. 2002: Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung. Band 23, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.

Woolfolk, A. 2008: Pädagogische Psychologie. 10. Auflage, Pearson Studium, München.

## EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, Christian Szillat-Weichelt, geb. Szillat, am 06. April 1982 in Hamburg geboren, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

---

Ort, Datum

Christian Szillat-Weichelt

# ANHANG

Anhang 1: Fragebogen für Eltern

Anhang 2: Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer

1

ID \_\_\_\_\_

# Wohlbefinden und Gesundheit von Grundschulkindern

Fragebogen für Eltern

Sehr geehrte Mutter, sehr geehrter Vater

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, diesen Bogen zum Wohlbefinden und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität Ihres Kindes auszufüllen.

Bitte beachten Sie beim Beantworten der Fragen folgende Hinweise

- ⇒ Lesen Sie bitte jede Frage genau durch,
- ⇒ Überlegen Sie, wie Ihr Kind sich in der letzten Woche oder Monat gefühlt hat
- ⇒ Kreuzen Sie **in jeder Zeile** die Antwort an, die für Ihr Kind am besten zutrifft

<b>Ein Beispiel... In der letzten Woche...</b>	nie	selten	manchmal	oft	immer
... hat mein Kind gut geschlafen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erster Buchstabe des Vornamen des Kindes: \_\_\_\_\_

Zweiter Buchstabe des Nachnamen des Kindes: \_\_\_\_\_

Schule des Kindes: \_\_\_\_\_

Klasse des Kindes: \_\_\_\_\_

Mein Kind ist ein:                       Mädchen                       Junge

Ich bin

- Mutter                       Vater
- Stiefmutter (oder Freundin des Vaters)
- Stiefvater (oder Freund der Mutter)
- Großmutter                       Großvater
- Wohngruppenbetreuer/in

des Kindes.

Wie viele Personen leben in ihrem Haushalt:  1    2    3    4    5    mehr als 5

### 1. Körperliches Wohlbefinden

In der letzten Woche	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...hat mein Kind sich krank gefühlt	<input type="checkbox"/>				
2. ...hatte mein Kind Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen	<input type="checkbox"/>				
3. ...war mein Kind müde und schlapp	<input type="checkbox"/>				
4. ...hatte mein Kind viel Kraft und Ausdauer	<input type="checkbox"/>				

### 2. Seelisches Wohlbefinden

In der letzten Woche	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...hat mein Kind viel gelacht und Spaß gehabt	<input type="checkbox"/>				
2. ...hatte mein Kind zu nichts Lust	<input type="checkbox"/>				
3. ...hat mein Kind sich alleine gefühlt	<input type="checkbox"/>				
4. ...hat mein Kind sich ängstlich oder unsicher gefühlt	<input type="checkbox"/>				

### 3. Selbstwert

In der letzten Woche	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...war mein Kind stolz auf sich	<input type="checkbox"/>				
2. ...fühlte mein Kind sich wohl in seiner Haut	<input type="checkbox"/>				
3. ...mochte mein Kind sich selbst leiden	<input type="checkbox"/>				
4. ...hatte mein Kind viele gute Ideen	<input type="checkbox"/>				

### 4. Familie

In der letzten Woche	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...hat mein Kind sich gut mit uns als Eltern verstanden	<input type="checkbox"/>				
2. ...hat mein Kind sich zu Hause wohl gefühlt	<input type="checkbox"/>				
3. ...hatten wir schlimmen Streit zu Hause	<input type="checkbox"/>				
4. ...fühlte mein Kind sich bevormundet	<input type="checkbox"/>				
5. ...habe ich mich dafür interessiert, wie es meinem Kind in der Schule geht	<input type="checkbox"/>				

### 5. Freunde

In der letzten Woche	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...hat mein Kind etwas mit Freunden zusammen gemacht	<input type="checkbox"/>				
2. ...ist mein Kind bei anderen „gut angekommen“	<input type="checkbox"/>				
3. ...hat mein Kind sich gut mit seinen/ihren Freunden verstanden	<input type="checkbox"/>				
4. ...hatte mein Kind das Gefühl gehabt, dass es anders ist als die anderen	<input type="checkbox"/>				

### 6. Schule

In der letzten <b>Woche</b> , in der mein Kind in der Schule war....	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...hat mein Kind die Schulaufgaben gut geschafft	<input type="checkbox"/>				
2. ...hat meinem Kind der Unterricht Spaß gemacht	<input type="checkbox"/>				
3. ...hat mein Kind sich Sorgen um seine/ihre Zukunft gemacht	<input type="checkbox"/>				
4. ...hat mein Kind Angst vor schlechten Noten gehabt	<input type="checkbox"/>				
5. ...waren die Lehrerinnen und Lehrer nett zu meinem Kind	<input type="checkbox"/>				
6. ...fühlte sich mein Kind von seinen/ihren Lehrerinnen und Lehrer gerecht behandelt	<input type="checkbox"/>				
7. ...hat mein Kind zusätzliche Hilfe bekommen, wenn es sie benötigte	<input type="checkbox"/>				

### 7. Klassensituation

In dem letzten <b>Monat</b>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...fühlte sich mein Kind in der Klasse wohl	<input type="checkbox"/>				
2. ...erzählte mein Kind von Konflikten in der Klasse	<input type="checkbox"/>				
3. ...kam mein Kind mit blauen Flecken oder anderen Verletzungen nach Hause	<input type="checkbox"/>				
4. ...schimpfte mein Kind über Ungerechtigkeiten der Lehrer und Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>				
5. ...wurde mein Kind von anderen Kindern gehänselt, geärgert oder geschlagen	<input type="checkbox"/>				
6. ...hat mein Kind andere Kinder gehänselt, geärgert oder geschlagen	<input type="checkbox"/>				
7. ...erzählte mein Kind von körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof <b>zwischen anderen</b> Kindern	<input type="checkbox"/>				

### 8. Schulklima

In diesem Schuljahr...	nie	selten	manchmal	oft	immer
1 ...bin ich über das Leben in der Schule informiert	<input type="checkbox"/>				
2. ...gibt es in der Schule Streit und Aggressionen	<input type="checkbox"/>				
3. ...gibt es eine positive und wertschätzende Atmosphäre an der Schule	<input type="checkbox"/>				
4. ...sind Entscheidungsprozesse der Schule offen und nachvollziehbar	<input type="checkbox"/>				
5 ...wurden die Eltern in schulische Belange mit einbezogen und informiert	<input type="checkbox"/>				

Wie glauben Sie werden in der Klasse Konflikte gelöst?	Ja	Manchmal	Nein	Weiß nicht
1. In regelmäßigen Gesprächsrunden werden Probleme besprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Konflikte sind unbekannt in der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es gibt in der Klasse Unterrichtseinheiten, die sich mit dem Thema Gewalt und Aggression beschäftigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Konflikte oder Auseinandersetzungen werden in der Klasse ignoriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ich weiß überhaupt nicht, wie Konflikte gelöst werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Das Gewaltpräventionsprogramm „FAUSTLOS“ wird in der Klasse unterrichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 9. Elternmitarbeit

Eltern könnten die Schule bei Problemen in der Klasse unterstützen, wenn	stimmt nicht	stimmt eher nicht	bin unsicher	stimmt manchmal	stimmt
1. ...sie früh genug informiert werden	<input type="checkbox"/>				
2. ...sie Einfluss auf den Schulalltag haben	<input type="checkbox"/>				
3. ...Eltern als dritte unvoreingenommene Partei fungieren können	<input type="checkbox"/>				
4. ...die Elternvertreter und Elternvertreterinnen regelmäßig über die Klasse informiert werden	<input type="checkbox"/>				
5. Eltern sollten sich aus schulischen Belangen heraushalten	<input type="checkbox"/>				

**10. Bitte kreuzen Sie an, wie Sie über folgende Aussagen denken.**

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	bin unsicher	stimmt manchmal	stimmt
1. Körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern sind normal	<input type="checkbox"/>				
2. Hänseleien und Ärgern unter Kindern gehört zur normalen kindlichen Entwicklung	<input type="checkbox"/>				
3. Kinder sollen Konflikte alleine untereinander austragen	<input type="checkbox"/>				
4. Mein Kind soll ruhig zurückschlagen, wenn es geärgert wird	<input type="checkbox"/>				
5. Die Kinder sollten dem Lehrer/der Lehrerin immer gehorchen	<input type="checkbox"/>				

**Zum Schluss einige Fragen zu Ihrer Person**

**Welche Nationalität haben Sie?** \_\_\_\_\_

**Welche Nationalität hat Ihr Lebenspartner?** \_\_\_\_\_

**Welchen Familienstand haben Sie?**

- Ledig
- Verheiratet
- Geschieden
- Getrennt lebend
- Verwitwet

**Welchen höchsten allgemeinen Schulabschluss haben Sie?**

- Keinen Abschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss (mittlere Reife)
- Fachhochschulreife
- Abitur
- ein anderer Schulabschluss und zwar \_\_\_\_\_

7

ID \_\_\_\_\_

**Welchen höchsten allgemeinen Schulabschluss hat Ihr Partner?**

- Keinen Abschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss (mittlere Reife)
- Fachhochschulreife
- Abitur
- ein anderer Schulabschluss und zwar \_\_\_\_\_

**Sind Sie zur Zeit erwerbstätig?** ja  neinWenn ja,  
Sind Sie

- geringfügig beschäftigt (bis 400€)
- Teilzeit beschäftigt (bis 19,25 Std)
- Teilzeit beschäftigt (19,25 Std bis 35 Std)
- vollzeit beschäftigt (38,5 Std und mehr)

Welche berufliche Stellung haben Sie?

- Arbeiter(in)
- Angestellter(in)
- Beamter (in)
- Selbständiger(in))
- Akademiker(in) in freien Berufen (z.B. Arzt/Ärztin)

**Ist Ihr Partner zur Zeit erwerbstätig?** ja  neinWenn ja,  
ist er/sie

- geringfügig beschäftigt (bis 400€)
- Teilzeit beschäftigt (bis 19,25 Std)
- Teilzeit beschäftigt (19,25 Std bis 35 Std)
- vollzeit beschäftigt (38,5 Std und mehr)

Welche berufliche Stellung hat er/sie?

- Arbeiter(in)
- Angestellter(in)
- Beamter (in)
- Selbständiger(in))
- Akademiker(in) in freien Berufen (z.B. Arzt/Ärztin)

**Bitte notieren Sie hier Anmerkungen, Kommentaren oder Ideen!****HERZLICHEN DANK!**



### 1. Körperliches Wohlbefinden der Kinder

In der letzten Woche	niemand	1-3 Kinder	4-8 Kinder	9-13 Kinder	14-18 Kinder	19-alle Kinder
1. ...waren Kinder krank	<input type="checkbox"/>					
2. ...klagten Kinder über Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen	<input type="checkbox"/>					
3. ...waren Kinder müde und schlapp	<input type="checkbox"/>					
4. ...hatten Kinder Kraft und Ausdauer	<input type="checkbox"/>					

### 2. Seelisches Wohlbefinden der Kinder

In der letzten Woche	niemand	1-3 Kinder	4-8 Kinder	9-13 Kinder	14-18 Kinder	19-alle Kinder
1. ...waren die Kinder auf sich stolz	<input type="checkbox"/>					
2. ...hatten Kinder zu nichts Lust	<input type="checkbox"/>					
3. ...hatten Kinder viele gute Ideen	<input type="checkbox"/>					
4. ...zeigten sich Kinder ängstlich oder unsicher	<input type="checkbox"/>					

### 3. Familie und Freunde

In der letzten Woche	niemand	1-3 Kinder	4-8 Kinder	9-13 Kinder	14-18 Kinder	19-alle Kinder	nicht bekannt
1. ...haben Kinder viel mit Freunden zusammen gemacht in ihrer Freizeit	<input type="checkbox"/>						
2. ...gab es Außenseiter in der Klasse	<input type="checkbox"/>						
3. ...erzählten Kinder von schlimmen Streitereien im Elternhaus	<input type="checkbox"/>						
4. ...interessierten sich Eltern für ihre Kinder	<input type="checkbox"/>						

**4. Unterricht**

In der letzten <b>Woche</b> ,	niemand	1-3 Kinder	4-8 Kinder	9-13 Kinder	14-18 Kinder	19-alle Kinder
1. ...schafften Kinder ihre Hausaufgaben gut	<input type="checkbox"/>					
2. ...hat den Kindern der Unterricht Spaß gemacht	<input type="checkbox"/>					
3. ...erzählten Kinder von Sorgen um ihre Zukunft	<input type="checkbox"/>					
4. ...hatten Kinder Angst vor schlechten Noten	<input type="checkbox"/>					
5. ...brauchten Kinder zusätzliche Hilfe	<input type="checkbox"/>					

**5. Klassen- und Schulsituation**

In dem letzten <b>Monat</b>	nie	1-2 mal	1 mal in der Woche	2-3 mal in der Woche	jeden Tag
1. ...gab es in der Klasse Streit und Konflikte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ...waren besonders die Jungen schwierig im Umgang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ...waren besonders die Mädchen schwierig im Umgang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...haben mich einzelne Kinder beschimpft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ...wurden einzelne Kindern von anderen Kindern geärgert oder gehänselt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ...wurden einzelne Kinder von anderen Kindern geschlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ...erzählten Kinder von beobachteten körperlichen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof zwischen anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ...hatten Kinder gewalttätige Auseinandersetzungen in der Pause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6. Unterstützung für die Lehrerinnen und Lehrer der Schule bei Konflikten

<b>Konflikte in der Klasse:</b> In diesem Schuljahr	ja, stimmt	manchmal	nein, stimmt nicht	weiß nicht
1 ...war jede/jeder ist auf sich allein gestellt bei schwierigen Situationen in der Klasse und über solche Situationen wird nicht gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ...wurde mit den entsprechenden Schüler/innen ein Gespräch geführt zusammen mit der schulischen Beratungsstelle*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ...gibt es im kollegialen Austausch mit Kolleg/innen oder anderem Personal Unterstützung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 ...gibt es eher große Ratlosigkeit, was man tun kann bei Konflikten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 ...arbeiten wir mit anderen Beratungsstellen (z.B. REBUS) zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 ...reagierte die Schule zu selten mit Bestrafungen und Verweisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **wenn vorhanden**

## 7. Schulklima

In diesem Schuljahr...	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...gibt es eine positive und wertschätzende Atmosphäre an der Schule	<input type="checkbox"/>				
2. ...gibt es viel Streit und Aggressionen in der Schule	<input type="checkbox"/>				
3. ...gibt es ein Miteinander zwischen Schüler/-innen, Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und anderem Personal.	<input type="checkbox"/>				

**8. Zusammenarbeit mit Eltern**

In diesem Schuljahr....	ja, stimmt	manchmal	nein, stimmt nicht	weiß nicht
1. ...unterstützen mich Eltern während des Unterrichtes: Anzahl_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ...unterstützen mich die Eltern bei Aktivitäten in der Klasse: Anzahl_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ...arbeite ich lieber alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...war eine Zusammenarbeit mit den Eltern wegen Meinungsverschiedenheiten nicht möglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Bitte kreuzen Sie an, wie Sie über folgende Aussagen denken.**

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	bin unsicher	stimmt manchmal	stimmt
1. Die Ursache für Verhaltensauffälligkeiten liegt im Elternhaus	<input type="checkbox"/>				
2. Kinder, die andere Kinder ärgern, hänseln, schlagen brauchen eine spezielle Schule	<input type="checkbox"/>				
3. Hänseleien und Ärgern unter Kindern gehört zur normalen kindlichen Entwicklung	<input type="checkbox"/>				
4. Die Schüler/-innen sollen Streit außerhalb des Unterrichts lösen, da es während des Unterrichtes dafür keine Zeit gibt	<input type="checkbox"/>				
5. Kinder sollen zurückschlagen, wenn sie geärgert werden.	<input type="checkbox"/>				
6. Ich kann nichts gegen körperliche und verbale Aggressionen unter den Kindern tun.	<input type="checkbox"/>				
7. Körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern sind normal	<input type="checkbox"/>				

**10. Prävention**

Folgende Gewaltpräventionsmaßnahmen werden in der Klasse dieses Schuljahr angeboten	ja, regelmäßig	oft	manchmal	nein
1. ...1 * wöchentlich Klassenrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... Besuch durch den Schulpolizisten/der Schulpolizistin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ...Durchführung eines Präventionsprogramms in der Klasse: Name: • FAUSTLOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Fit und stark fürs Leben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Achtsamkeit und Anerkennung (BzGA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. sonstiges: Name (bitte eintragen): _____ _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...Ausbildung von Streitschlichtern/ Konfliktlotsen in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ...1* wöchentliche Gespräche mit dem Beratungslehrern oder Lehrerinnen*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **falls vorhanden**

## 11. Förderung des Klassenklimas

Damit es nicht zu Konflikten kommt: ...	ja, stimmt	manchmal	nein, stimmt nicht	weiß nicht
1. ...haben wir jeden Tag vor Beginn des Unterrichtes einen Morgenkreis und besprechen dort Konflikte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ...unternehme ich vielfältige Klassenaktivitäten, um eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. nehme ich mir genügend Zeit für die Lösung von aktuellen Streitereien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...spreche ich selbst Probleme an und fordere dazu heraus, dass diese gelöst werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. In meiner Klasse sind Konflikte unbekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ...haben wir viel gelacht in der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7....habe ich folgendes unternommen:				

## 12. Persönliches Wohlbefinden

In der letzten Woche	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ...hat mir der Unterricht viel Spaß gemacht	<input type="checkbox"/>				
2. ... fühlte ich mich in der Klasse wohl	<input type="checkbox"/>				
3. ...fühlte ich mich ausgebrannt oder überfordert	<input type="checkbox"/>				
4. ...war ich krank	<input type="checkbox"/>				
5. ...fühlte ich mich von meinen Kollegen anerkannt	<input type="checkbox"/>				

**A. Ich bin mit meiner Berufswahl zufrieden**    \_\_\_ ja/ \_\_\_ nein

**B. Meine Unterrichtsgestaltung hat folgendes Konzept zur Grundlage:**

---



---

**C. Meine Veränderungswünsche, damit ich mich wohl fühle****in der Klasse:**

---

---

---

**in der Schule:**

---

---

---

**D. Ich wünsche mir Unterstützung durch:**

---

**Zum Schluss einige allgemeine Angaben zu Ihrer Person:**

- Geschlecht:**     weiblich             männlich  
**Alter:**             20 – 34 Jahre     35 – 49 Jahre     50 – 65 Jahre

**Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst?**

- weniger als 5 Jahre  
 5 – 10 Jahre  
 11-20 Jahre  
 mehr als 20 Jahre

**Bitte notieren Sie hier Anmerkungen, Kommentare oder Ideen.**

**Herzlichen Dank**