

Klicpera, Christian und Gasteiger Klicpera, Barbara

Die Situation von „Tätern“ und „Opfern“ aggressiver Handlungen in der Schule

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 45 (1996) 1, S. 2-9

urn:nbn:de:bsz-psydok-38815

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

INHALT

Begutachtung bei strittigen Sorge- und Umgangsrechtsfragen

DU BOIS, R./RÖCKER, D.: Zur Dynamik der kindlichen Suggestibilität beim Vorwurf des sexuellen Mißbrauchs im Scheidungsverfahren (Allegations of Sexual Abuse in Divorce Conflicts and the Problem of Suggestibility)	339
KARLE, M./KLOSINSKI, G.: Empfehlungen zum Ausschluß des Umgangsrechts – Gründe und Begründungen aus 30 Gutachten (Recommendations for the Exclusion of the Right of Visitation – Reasons and Substantiations from 30 Expert Opinions)	331
ROHMANN, J.A.: Elternschaft und Kooperation in der Sorgerechts-Begutachtung (Parenthood or rather Parenting and Cooperation. Topics of Forensic Psychology Dealing with Custody Problems)	323
SIEFEN, R.G./BOERGER, G./KLAR, W.: Familienrechtliche Begutachtung bei Alkoholerkrankung der Eltern (Legal Testimony in Families with Alcohol Abusing Parents)	343

Erziehungsberatung

LÜTKENHAUS, P./HASLER-KUFNER, P./PLAUM, E.: Evaluation eines präventiven Gruppenangebots für Scheidungskinder (Evaluation of a Preventive Group Intervention Program for Children of Divorce)	238
MADERTHANER, A./HABEL, G./SAMITZ, U./SPRINGER, B.: Das Linzer Modell: Trennung – Scheidung – Neubeginn (The Linz-Project: Separation – Divorce – New Beginning)	244

Forschungsergebnisse

HIRSCHBERG, W.: Stationäre Sozialtherapie bei Jugendlichen mit Störungen des Sozialverhaltens (In-Patient Social Therapy with Conduct-Disordered Adolescents)	374
HOPF, H./WEISS, R.H.: Horror- und Gewaltvideokonsum bei Jugendlichen. Eine Untersuchung von Sprachproben von Videokonsumenten mit der Gottschalk-Gleser-Sprachinhaltsanalyse (Consumption of Horror and Violence Videos by Adolescents)	179
KLICPERA, C./GASTEIGER KLICPERA, B.: Die Situation von „Tätern“ und „Opfern“ aggressiver Handlungen in der Schule (The Situation of Bullies and Victims of Aggressive Acts in School)	2

Kinder- und Jugendpsychiatrie und Entwicklungspsychopathologie

BERGER, C.: Soziale Beziehungen von Kindern im Grundschulalter. Eine Untersuchung mit dem SOBEKI-Verfahren an acht- bis elfjährigen Grundschulkindern (Social Relations of Children in Primary School Age. An Investigation of Eight-to Eleven-Year-Old Primary School Children with the „SOBEKI-Verfahren“)	102
CRITTENDEN, P.: Entwicklung, Erfahrung und Beziehungsmuster: Psychische Gesundheit aus bindungstheoreti-	

scher Sicht (Evolution, Experience, and Intimate Relationships: An Attachment Perspective on Mental Health)	147
DOERFEL-BAASEN, D./RASCHKE, I./RAUH, H./WEBER, C.: Schulanfänger im ehemaligen Ost- und Westberlin: Sozio-emotionale Anpassung und ihre Beziehung zu den Bindungsmustern der Kinder (School Beginners in Previously East and West Berlin: Socio-emotional Adoption and its Relation to Attachment Patterns)	111
FEGERT, J.M.: Verhaltensdimensionen und Verhaltensprobleme bei zweieinhalbjährigen Kindern (Behavior and Emotional Problems in Two-to Three-Year-Old German Children)	83
HUSS, M./LEHMKUHL, U.: Coping im familiären Kontext: Aktive und vermeidende Strategien bei Jugendlichen aus Scheidungsfamilien (Coping in the Context of the Family: Active and Avoidant Strategies of Adolescents of Divorce)	123
KREPPNER, K.: Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern und der Zusammenhang mit Indikatoren des Selbstwertgefühls (Communication Behavior in the Family and the Development of Self-esteem during Adolescence: Links between Judgement and Reality)	130
LEHMKUHL, U./RAUH, H.: Die Bedeutung entwicklungspsychologischer Modelle für die Kinder- und Jugendpsychiatrie (Relevance of Developmental Psychology Models for Child and Adolescent Psychiatry)	78
ZIEGENHAIN, U./MÜLLER, B./RAUH, H.: Frühe Bindungserfahrungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kleinkindern in einer sozialen und kognitiven Anforderungssituation (Influence of Attachment Quality and Intensity of Attachment Insecurity on Cognitive Performance and Emotional State of 20 Months-Old Infants in a Test Situation)	95

Praxisberichte

KLOSINSKI, G.: Bibliothераpeutische Traumarbeit nach akuter psychotischer Dekompensation (Bibliothераpeutic Dream Work after Acute Psychotic Decomperasation)	174
KLOSINSKI, G.: Muttermord durch die Tochter – Familiendynamik und Mythologie (Matricide by the Daughter – Familydynamic and Mythology)	217
LORENZ, A.L.: Versorgungsdokumentation und Qualitätssicherung: Vorschläge für eine praktikable Lösung (Proposals for a Practical Solution of Care Documentation and Quality Assurance)	19
MACKENBERG, H.: Fallstudie zur Behandlung einer Schulphobie unter Einsatz eines variierten Reizkonfrontationsverfahrens (Case Study of a Treatment of School Phobia using a Varied Scheme of Stimulus Confrontation)	57

Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen: individuelle und institutionelle Reaktionen

- BERGER, C./KLOPPER, U./BREUER, B./DEGET, F./WOLKE, A./FEGERT, J.M./LEHMKUHL, G./LEHMKUHL, U./LÜDERITZ, A./WALTER, M.: Institutioneller Umgang mit strafrechtlichen Maßnahmen bei sexuellem Mißbrauch. Ergebnisse einer Expertenbefragung (German Criminal Law in Cases of Sexual Abuse. An Expert Interview Study on Attitudes towards Criminal Prosecution) . . . 300
- BUSSE, D./VOLBERT, R.: Belastungserleben von Kindern in Strafverfahren (Emotional Impact of Criminal Court on Children) . . . 290
- HÄUSSERMANN, R.: Spannungsfeld Familie während der Situation des Verdachts (The Family as Area of Conflict while in a Situation of Suspicion) . . . 280
- KIRCHHOFER, F.: Institutioneller Umgang mit sexueller Kindesmißhandlung (Institutional Handling of Sexual Abuse) . . . 294
- KIRCHHOFF, S.: Kommentar zu dem Beitrag „Belastungserleben von Kindern in Strafverfahren“ . . . 293
- OBERLOSKAMP, H.: Staatlicher Umgang mit sexuellem Mißbrauch (Official Approach to Sexual Abuse) . . . 273
- RAACK, W.: Kommentar zu dem Beitrag „Staatlicher Umgang mit sexuellem Mißbrauch“ . . . 279
- REMSCHMIDT, H./MATTEJAT, F.: Die Beiträge der kinder- und jugendpsychiatrischen und entwicklungspsychologischen Forschung zur „Objektivierung“ des Kindeswohlbegriffs (Towards an „Objectivation“ of the Term „Child Well-being“ in its Contents: Contribution of Child and Adolescent Psychiatry and Developmental Psychology) . . . 266
- ROHLEDER, C./WEBER, M.: Zwei Schritte vor und einer zurück? – Antworten der Jugendhilfe auf sexuelle Gewalterfahrungen von Mädchen und Jungen (Two Steps ahead, one Step back? – Sexual Abuse and Changes in the System of Social Help) . . . 297
- WIESNER, R.: Zwischen familienorientierter Hilfe und Kinderschutz – Interventionen im Rahmen des KJHG: Ein unlösbares Dilemma? (Family-Oriented Support or Child Protection – Interventions within the KJHG (German Child Care and Protection Legislation): An Irreconcilable Dilemma?) . . . 286
- Kinds of „Identification with the Aggressor“ – following Ferenczi and Anna Freud) . . . 198
- KOPECKY-WENZEL, M./HIPFNER, A./FRANK, R.: Fragen zur psychosexuellen Entwicklung – Entwurf eines Leitfadens zur Diagnostik von sexuellem Mißbrauch (A Questionnaire Relating to the Psychosexual Development of Children) . . . 230
- LANDOLT, M.: Psychologische Aspekte bei schweren Brandverletzungen im Kindes- und Jugendalter (Psychological Aspects of Severe Burn Injuries in Children and Adolescents) . . . 47
- MARTINIUS, J./KRICK, G./REITINGER, H.: Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe: Der Alltag des Umgangs miteinander – Ergebnisse einer Untersuchung (Child and Adolescent Psychiatry and Social Welfare Services and Child Protection: A Study of Transferral Practices and Obstacles to Cooperation) . . . 170
- RAUCHFLEISCH, U.: Zur Beratung männlicher Adoleszenten mit homosexueller Orientierung und ihrer Eltern (Counseling of Adolescents with a Homosexual Orientation and their Parents) . . . 166
- RUDNITZKI, G.: Gruppenbilder der Adoleszenz – Erfahrungen mit Adoleszenzphänomenen aus der gruppenanalytischen Position (How the Group Reflects Adolescence – Group Analytical Experience with the Phenomena of Adolescence) . . . 362
- SCHMIDT, B.: Psychoanalytische Überlegungen zur rechtsextremistischen Orientierung männlicher Jugendlicher (Psychoanalytic Thoughts on Extreme Right-Wing Tendencies of Male Youth) . . . 370
- TSCHUSCHKE, V.: Forschungsergebnisse zu Wirkfaktoren und Effektivität von Gruppentherapie bei Jugendlichen (Research Results in Regards to Therapeutic Factors and Outcome in Group Therapies With Adolescents) . . . 38

Werkstattberichte

- BOHLEN, G.: Das Früherkennungsteam – ein Modell für institutionsübergreifende Zusammenarbeit in der Diagnostik von Entwicklungsverzögerungen im ländlichen Raum (The Diagnostic Team – a Way of Interinstitutional Cooperation in Diagnosing Developmental Disorders in the County) . . . 25

Übersichten

- BERNS, U.: Das zentrale Beziehungsgeschehen – seine Dynamik in der Kinder- und Jugendpsychotherapie (The Core Relational Process – Its Dynamic in the Child and Youth-Psychotherapy) . . . 205
- BOEGER, A./SEIFFGE-KRENKE, I.: Geschwister chronisch kranker Jugendlicher: Hat die chronische Erkrankung Auswirkungen auf ihre Entwicklungsmöglichkeiten? (Siblings of Physically Ill Adolescents: Does Chronic Illness Affect Their Developmental Possibilities?) . . . 356
- DÖPFNER, M./LEHMKUHL, G.: Mißerfolgs- und Widerstandsanalyse in der Verhaltenstherapie am Beispiel eines Eltern-Kind-Programmes zur Behandlung von hyperkinetisch und oppositionell auffälligen Kindern (Analysis of Failure and Resistance in Behavior Therapy using the Example of Parent-Child-Program for the Treatment of Hyperactive and Oppositional Children) . . . 10
- HIRSCH, M.: Zwei Arten der Identifikation mit dem Aggressor – nach Ferenczi und Anna Freud (Two different

Buchbesprechungen

- AMELANG, M./ZIELINSKI, W.: Psychologische Diagnostik . . . 32
- ARENZ-GREIVING, I./DILGER, H. (Hrsg.): Elternsüchte – Kindernöte. Berichte aus der Praxis . . . 162
- ARNOLD, W./EYSENCK, K.J./MEILI, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Bd. 1-3 . . . 230
- BECKER, M.: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen mit geistiger Behinderung. Daten und Hintergründe . . . 230
- BIEN, W./KARIG, U./LANG, G./REISSIG, M.: Cool bleiben – Erwachsene werden im Osten . . . 159
- BLANZ, B.: Psychische Störungen und Compliance beim juvenilen Diabetes mellitus . . . 256
- BOTT, R. (Hrsg.): Adoptierte suchen ihre Herkunft . . . 317
- BÜTTNER, C.: Gruppenarbeit – eine psychoanalytisch pädagogische Einführung . . . 225
- DEGENER, G.: Anamnese und Biographie im Kindes- und Jugendalter . . . 228

DETER, H.-C./HERZOG, W.: Langzeitverlauf der Anorexia nervosa. Eine 12-Jahres-Katamnese	315	KURZ-ADAM, M./POST, I. (Hrsg.): Erziehungsberatung und Wandel der Familie	67
DULZ, B./SCHNEIDER, A.: Borderline-Störungen. Theorie und Therapie	189	LOTZ, W./KOCH, W./STAHL, B. (Hrsg.): Psychotherapeutische Behandlung geistig behinderter Menschen	191
DUSS-VON WERDT, J./MÄHLER, J./MÄHLER, H.-G. (Hrsg.): Mediation: Die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick	195	LUKESCH, H.: Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik	33
EGGERS, C./BILKE, O.: Oligophrenien und Demenzprozesse im Kindes- und Jugendalter	230	MANES, S.: Mama ist ein Schmetterling. Papa ein Delphin	252
EICKHOFF, F.W. (Hrsg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 35	351	MOGEL, H.: Geborgenheit. Psychologie eines Lebensgefühls	229
EICKHOFF, F.W./LOCH, W. (Hrsg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 34	313	MOGEL, H.: Psychologie des Kinderspiels. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform der Kinder, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung	189
EIHLZER, U.: Über das Bettnässen und wie man es los wird	255	NISSEN, G. (Hrsg.): Aggressivität und Gewalt. Prävention und Therapie	255
ERMERT, C.: Spielverhalten im Scenotest. Entwicklung und Erprobung von Beobachtungssystemen bei Kindern im Vorschulalter	188	NISSEN, G. (Hrsg.): Angsterkrankungen – Prävention und Therapie	226
FRANKE, U. (Hrsg.): Therapie aggressiver und hyperaktiver Kinder	314	OERTER, R./MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie	225
FREEMAN, A./REINECKE, M.A.: Selbstmordgefahr? Erkennen und Behandeln: Kognitive Therapie bei suizidalem Verhalten	253	Österreichische Studiengesellschaft für Kinderpsychoanalyse (Hrsg.): Studien zur Kinderpsychoanalyse XII	192
FRITZ, J. (Hrsg.): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen	350	PETERMANN, F. (Hrsg.): Asthma und Allergie. Verhaltensmedizinische Grundlagen und Anwendungen	193
FRÖHLICH, V.: Psychoanalyse und Behindertenpädagogik	162	PETERMANN, U. (Hrsg.): Verhaltensgestörte Kinder	31
GÄNG, M. (Hrsg.): Ausbildung und Praxisfelder im Heilpädagogischen Reiten und Voltigieren	227	RAUE, R.: Im Labyrinth der Gewalt. Jugendliche zwischen Macht und Ohnmacht	191
HARNACH-BECK, V.: Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe	187	REISTER G.: Schutz vor psychogener Erkrankung	232
HARNISCH, G.: Was Kinderträume sagen	226	REMSCHMIDT, H./MATTEJAT, F.: Kinder psychotischer Eltern	161
HAUG, H.-J./STIEGLITZ, R.-D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Psychiatrie	252	RIEGEL, K./OHRT, B./WOLKE, D./ÖSTERLUND, K.: Die Entwicklung gefährdet geborener Kinder bis zum fünften Lebensjahr	194
HÉDERVÁRI, E.: Bindung und Trennung. Frühkindliche Bewältigungsstrategien bei kurzen Trennungen von der Mutter	192	SALGO, L.: Vom Umgang der Justiz mit Minderjährigen	316
HOCKE, M./SCHÄPFER, G.: Mädchenwelten: Sexuelle Gewalterfahrungen und Heimerziehung	66	SAYLOR, C.F. (Hrsg.): Children and Disasters	29
HOLLER-NOWITZKI, B.: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Streß-Reaktionen	186	SCHARFETTER, C.: Der spirituelle Weg und seine Gefahren	66
HOLTSTIEGE, H.: Montessori-Pädagogik und soziale Humanität	188	SCHLACK, H. (Hrsg.): Sozialpädiatrie. Gesundheit – Krankheit – Lebenswelten	316
HUNDSALZ, A./KLUG, H.-P./SCHILLING, H. (Hrsg.): Beratung für Jugendliche. Lebenswelten, Problemfelder, Beratungskonzepte	311	SCHMALOHR, E.: Erklären statt Beschuldigen. Beratungspsychologie mit Eltern, Kindern und Lehrern	253
HUNDSALZ, A.: Die Erziehungsberatung. Grundlagen, Organisation, Konzepte und Methoden	259	SCHMID, R.G./TIRSCH, W.S.: Klinische Elektroenzephalographie des Kindes- und Jugendalters. Ein Atlas der EEG-Aktivität: Altersbezogene Normkurven und Pathologie	258
JÄGER, R./PETERMANN, F. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch	231	SCHON, L.: Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind	158
KAUFMANN-HUBER, G.: Kinder brauchen Rituale. Ein Leitfaden für Eltern und Erziehende	230	SCHULTE, D.: Therapieplanung	312
KLICPERA, C./GASTEIGER-KLICPERA, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten	257	SCHUSTER, M.: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten	30
KÖTTER, S.: Besuchskontakte in Pflegefamilien. Das Beziehungsdreieck „Pflegeeltern-Pflegekind-Herkunftseltern	158	SCHWERIN, A.-C.: Sterben, Tod und Trauer im Bilde verwaister Eltern	190
KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen	232	SEHRINGER, W./JUNG, G.: Schulreform von unten – Leistungsdifferenzierung an einem Gymnasium und Begabungsuntersuchungen an weiterführenden Schulen in einer süddeutschen Region	350
KUBINGER, K.: Einführung in die Psychologische Diagnostik	231	SOREMBA, E.M.: Legasthenie muß kein Schicksal sein	67
		SPANGLER, G./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung	229
		TEXTOR, M./WARNDORF, P.K. (Hrsg.): Familienpflege. Forschung, Vermittlung, Beratung	228
		VOGT, M./WINIZKI, E.: Ambulante Gruppentherapie mit Jugendlichen	227
		WINNICOTT, D.W.: Die spontane Geste. Ausgewählte Briefe	190
		WOLFRAM, W.-W.: Präventive Kindergartenpädagogik. Grundlagen und Praxishilfen für die Arbeit mit auffälligen Kindern	313

ZIMBARDO, P.G.: Psychologie	258	Editorial 77, 265, 322
ZOLLINGER, B.: Die Entdeckung der Sprache	68	Autoren und Autorinnen dieses Heftes 28, 64, 155, 186, 223, 251, 307, 349, 383
		Ehrungen 383
		Zeitschriftenübersicht 64, 156, 223, 309, 383
		Tagungskalender 34, 69, 163, 196, 233, 260, 318, 353, 390
		Mitteilungen 35, 69, 164, 196, 234, 261, 319, 353, 390

Die Situation von „Tätern“ und „Opfern“ aggressiver Handlungen in der Schule¹

Christian Klicpera und Barbara Gasteiger Klicpera

Zusammenfassung

In einer repräsentativen Untersuchung wurden 1594 Schüler der 8. Schulstufe in Wien und Niederösterreich zu ihrer Wahrnehmung von Konflikten an der Schule sowie ihren Schulerfahrungen befragt. Aufgrund der Angaben über die eigene Beteiligung an aggressiven Auseinandersetzungen mit Mitschülern wurden 4 Gruppen gebildet – Schüler, die sich häufig aggressiv gegen Mitschüler verhalten, aber selbst kaum von anderen angegriffen oder drangsaliert werden; Schüler, die häufiger zum Opfer der Aggression von Mitschülern werden; Schüler, für die beides zutrifft, die also sowohl selbst aggressiv als auch Opfer von Anfeindungen ihrer Mitschüler sind, und schließlich unbelastete Schüler. Es konnte gezeigt werden, daß sich aggressive Schüler durch eine hohe Bereitschaft auszeichnen, die Lösung von Konflikten durch körperliche Gewalt zu suchen, und daß sie auch häufig an anderen dissozialen Handlungen in der Schule beteiligt sind. Ein Großteil dieser Schüler wies auch eine recht negative Einstellung zur Schule und zu den Lehrern auf. Das Selbstbild sowie die Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Klasse waren jedoch stark davon abhängig, wie weit diese Schüler selbst auch Angriffen durch andere Schüler ausgesetzt waren. Auf Parallelen zwischen diesen beiden Untergruppen und der Unterscheidung zwischen sozialisierter und nicht-sozialisierter Aggression wird hingewiesen und es wird auch auf die Situation jener Schüler eingegangen, die, ohne sich selbst aggressiv zu verhalten, von anderen drangsaliert werden.

1 Einleitung

Die in den letzten Jahren intensiver geführte Diskussion um aggressives Verhalten von Schülern beschäftigte sich in erster Linie mit der Frage nach dem Ausmaß der Gewalt an den Schulen. Einzelne spektakuläre Ereignisse, Mißhandlungen von Schülern durch Mitschüler, erregten die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit. In mehreren Untersuchungen (NIEBEL et al. 1993; DEITENBORN u. LAUTSCH 1993) wurde aber auch allgemein festgestellt, daß ein

beträchtlicher Teil der Lehrer und der Schüler eine Zunahme der Gewaltprobleme in der Schule wahrnimmt. Den bisherigen Untersuchungen kann jedoch kaum entnommen werden, worin die Ursachen dieser Entwicklung liegen könnten und in welcher Situation sich jene Schüler befinden, die häufiger an aggressiven Auseinandersetzungen beteiligt sind. Im Rahmen einer Untersuchung, in der es um die Wahrnehmung von Aggression an der Schule durch Lehrer und Schüler sowie um die Maßnahmen, die in der Schule zur Verhinderung aggressiven Verhaltens ergriffen werden, ging (KLICPERA u. GASTEIGER KLICPERA 1994), setzten wir uns auch mit der Situation jener Schüler auseinander, die angaben, selbst häufiger an aggressiven Verhaltensweisen beteiligt bzw. davon betroffen zu sein.

Bei der Beschäftigung mit aggressivem Verhalten ergibt sich zunächst das Problem, dieses Verhalten näher einzugrenzen und zu definieren. Trotz der damit zusammenhängenden Schwierigkeiten, auf die etwa PARKE und SLABY (1983) hingewiesen haben, glauben wir, daß eine Definition über die dadurch angestrebten Ziele sowie durch Benennen bestimmter Verhaltensweisen möglich ist. Dies legt nahe, unter aggressivem Verhalten alle jene Verhaltensweisen, in denen eine Verletzung eines anderen Menschen angestrebt oder als mögliche Folge zugelassen wird, zu verstehen. Hierunter fallen sowohl tätliche Auseinandersetzungen (wie Raufereien), wie auch verbale oder indirekt erzielte (z.B. durch Wegnehmen oder boshafte Beschädigen von Dingen) Verletzungen bzw. Kränkungen von Mitschülern.

Diese Definition läßt eine differenzierte Unterscheidung verschiedener Formen aggressiven Verhaltens, etwa jene zwischen instrumenteller und feindseliger Aggression, außer acht. Obwohl es sinnvoll erscheint, auch die positive Funktion von aggressivem Verhalten hervorzuheben und zu betonen, daß es dazu dienen kann, die eigenen Interessen zu schützen und sich in der Gruppe durchzusetzen, hat sich diese Unterscheidung in der Auseinandersetzung mit dem Verhalten aggressiver Schüler nicht sonderlich bewährt. Aggressive Schüler fallen sowohl durch eine größere Häufigkeit instrumenteller aggressiver Handlungen auf, als auch durch eine größere Häufigkeit von Verhaltensweisen, deren Nutzen für den Handelnden kaum mehr erkennbar ist, die also in erster Linie darauf ausgerichtet sind, dem Opfer Schaden zuzufügen, es herabzusetzen und zu verletzen (ATKINS u. STOFF 1993).

Frühere Untersuchungen stellten bei Schülern mit häufigerem aggressivem Verhalten eine allgemein erhöhte Bereitschaft zu aggressiven Reaktionen fest (für eine Über-

¹ An der Durchführung der Untersuchung haben Petra Gormorka, Vera Jirak, Dagmar Rahn und Robert Sluka mitgearbeitet. Dem schulpyschologischen Dienst, insbesondere Min.-Rat DDr. Sedlak und Hofrat Dr. Eimer, ist für die Unterstützung der Untersuchung zu danken.

sicht siehe KLICPERA 1994; OLWEUS 1993). Auch wenn diese Schüler in eine neue Gruppe kommen, werden alle Formen dieses Verhaltens häufiger beobachtet. Sie verteidigen sich öfter, wenn ein anderes Kind ihnen etwas streitig macht, und lassen Streitigkeiten häufiger eskalieren, sie geben weniger oft nach und suchen seltener nach einem Kompromiß. Außerdem verhalten sie sich auch öfter unprovokiert aggressiv (COIE et al. 1991). Ein größerer Teil dieser Schüler hat zu den Lehrern eine kritische Beziehung, sie nehmen Ermahnungen von Lehrern nicht einfach zur Kenntnis, sondern widersprechen und reagieren öfter feindselig (OLWEUS 1978).

Ein Teil dieser Schüler stößt infolge seines Verhaltens auf Ablehnung bei den Mitschülern, andere jedoch sind anerkannt und geben in der Klasse den Ton an. Dies weist auf eine beträchtliche Heterogenität innerhalb der Gruppe hin, was zu verschiedenen Versuchen einer Unterteilung Anlaß gegeben hat. Die bekannteste dieser Unterteilungen ist jene in sozialisierte und nicht-sozialisierte Aggression (QUAY 1987). Hier wird davon ausgegangen, daß aggressives Verhalten bei sozialisierter Aggressivität im Einverständnis mit der Haltung einer Peergruppe ausgeübt wird, während es sich im anderen Fall um ein Verhalten handelt, das auch bei Klassenkameraden auf Mißbilligung stößt. Gewisse Ähnlichkeiten zu dieser älteren Unterscheidung weist auch jene zwischen abgelehnten und akzeptierten aggressiven Schülern auf. Danach wird etwa die Hälfte der Schüler, die häufiger aggressive Verhaltensweisen zeigen, von den übrigen Schülern abgelehnt, die anderen sind jedoch gut in die Klasse integriert und geben sogar den Ton an (DODGE et al. 1990). In etwas modifizierter Form ist diese Unterscheidung sowohl in die ICD-10 Klassifikation (DILLING et al. 1991) wie in jene nach DSM-III-R (WITTCHEN et al. 1991) und DSM-IV aufgenommen worden.

Die Heterogenität der aggressiven Schüler könnte auch ein Grund dafür sein, weshalb der Zusammenhang von häufigem aggressivem Verhalten mit Lernschwierigkeiten und Teilleistungsstörungen umstritten ist. Während nach einer Reihe von Untersuchungen (z.B. DISHON et al. 1991; FREITAG 1993; KLICPERA et al. 1993) Schüler mit schwachen Schulleistungen deutlich häufiger an aggressiven Handlungen gegen Mitschüler beteiligt sind als gute Schüler, fanden andere Untersuchungen nur einen geringen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülern (OLWEUS 1993).

In der pädagogischen und psychologischen Auseinandersetzung stand bisher in erster Linie der aggressive Schüler im Vordergrund, aus der gut begründeten Annahme, daß aggressives Verhalten ein Vorläufer späterer Anpassungsschwierigkeiten sein kann. In den letzten Jahren ist jedoch auch eine zunehmende Sensibilität dafür festzustellen, daß aggressives Verhalten unter Schülern – selbst in den eher „alltäglichen“ Formen des einander Aufziehens, Verprügeln und Fertigmachens – zu beträchtlichem Leiden bei den von den Gewalthandlungen Betroffenen führen kann. Trotzdem ist über die Opfer aggressiver Verhaltensweisen von Mitschülern weit weniger als über

aggressive Schüler bekannt. Nach OLWEUS (1978, 1993) sind diese Schüler zumeist ängstlicher und körperlich schwächer. Ihr Selbstvertrauen wird durch die Nachstellung der Mitschüler geschwächt, wobei die negativen Auswirkungen von Erfahrungen in der Schule längerfristig anhalten dürften und im Erwachsenenalter ein Risiko für die Entwicklung von Depressionen darstellen.

In der vorliegenden Untersuchung sollte die Situation der Schüler, die häufiger aggressive Verhaltensweisen zeigen, mit jener von Schülern, die zum Opfer aggressiver Handlungen werden, sowie mit unbelasteten Schülern verglichen und dabei noch eine weitere Gruppe unterschieden werden, nämlich jene Schüler, die sowohl selbst häufiger aggressiv gegen Mitschüler sind als auch zum Opfer von Aggressionen werden. Wir vermuten, daß diese Gruppe manche der Merkmale aufweist, die Kindern mit unsozialisierter Aggression zugeschrieben wird. Von besonderem Interesse waren dabei einerseits die Aussagen der Schüler, wie sie sich in Konflikten mit Mitschülern verhalten, wie weit also bei Schülern, die häufiger in aggressive Auseinandersetzungen verwickelt sind, eine allgemeinere Tendenz besteht, Konflikte aggressiv auszutragen. Weiterhin interessiert die Wahrnehmung der Schüler über ihre eigene Position in der Klasse sowie über die Klassengemeinschaft. Auch die Schulerfahrungen der Kinder (einschließlich der schulischen Leistungen) und ihr Verhältnis zu den Lehrern sollten in Hinblick auf die recht unterschiedlichen Aussagen zu dieser Frage analysiert werden. Und schließlich interessierte auch, wie die Schüler ihre Beziehung zu den Eltern wahrnehmen und wie weit sie in ihrer Freizeit (etwa über das Fernsehen) Einflüssen ausgesetzt sind, die als Risiko für die Bevorzugung aggressiver Konfliktlösungen betrachtet werden können.

In den bisherigen Untersuchungen über aggressives Schülerverhalten wurde die Identifikation jener Schüler, die häufiger in Auseinandersetzungen verwickelt waren, durch die Informationen verschiedener Gruppen ermöglicht: jener der Lehrer, der Mitschüler und der Schüler selbst. Im Rahmen dieser Untersuchung, in der den Schülern strikte Anonymität zugesichert werden mußte, war es nur möglich, zu dieser Frage die Schüler selbst als Auskunftspersonen heranzuziehen.

Aus Gründen der Praktikabilität und Ökonomie wurde die Erhebung auf die 8. Schulstufe beschränkt, da hier noch ein Vergleich der beiden Schultypen der Sekundarstufe in Österreich, der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) und der Hauptschule, möglich ist und bei älteren Schülern eine größere Fähigkeit zur Reflexion ihrer Erfahrungen zu erwarten ist.

2 Untersuchungsmethode

Stichprobe: Ende des Schuljahres wurden in zwei österreichischen Bundesländern (Wien und Niederösterreich) jeweils 40 Schulen nach einem Zufallsprinzip ausgewählt, wobei die Zusammensetzung der Schulen aus den beiden Schultypen AHS und Hauptschule der Verteilung im jeweiligen Bundesland entsprach und damit in Wien jeweils 20 Hauptschulen und 20 AHS umfaß-

te, in Niederösterreich 10 AHS und 30 Hauptschulen. Pro Schule wurde nach dem Zufallsprinzip jeweils eine Klasse in der 8. Schulstufe ausgewählt. In Niederösterreich war die Durchführung der Untersuchung in allen 40 Schulen möglich, es beteiligten sich insgesamt 857 Schüler, 289 Lehrer/innen und 35 Direktor/innen. In Wien konnte aus Zeitgründen (wegen des geringen Abstands zum Schulschluß) die Untersuchung nur in 39 Schulen durchgeführt werden. Hier beteiligten sich 737 Schüler, 265 Lehrer/innen und 32 Direktor/innen.

Durchführung der Untersuchung: Den Schülern der ausgewählten Klasse wurde von einem Mitarbeiter des Untersuchungsteams ein Schülerfragebogen vorgegeben, dessen Beantwortung etwa eine Stunde erforderte. In allen außer in einer Wiener Schule war dies während der Unterrichtszeit möglich. Zusätzlich wurde der Direktor bzw. die Direktorin der Schule gebeten, einen Schulleiterfragebogen auszufüllen, und alle Lehrer/innen der ausgewählten Klassen sollten einen Lehrer/innenfragebogen beantworten (auf die Lehrer- und Direktorenbefragung kann hier allerdings nicht näher eingegangen werden).

Die Fragebögen, die anonym zu beantworten waren, enthielten sowohl Fragen über die Häufigkeit verschiedener Formen aggressiven Verhaltens an der Schule als auch Fragen über die eigene Betroffenheit bzw. aktive Teilnahme an solchen Handlungen. Bei der Formulierung dieser Fragen orientierten wir uns z. T. an den Fragebögen von NIEBEL et al. (1993), um eine gewisse Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Zudem wurden die Schüler nach ihrem Verhalten in Konfliktsituationen mit Mitschülern gefragt und danach, wie sie die Beziehungen zu ihren Mitschülern beurteilten. Außerdem enthielt der Schülerfragebogen noch eine Reihe von Fragen zu den Schulerfahrungen, zur Beziehung zu den Klassenlehrern, zum Selbstbild, zum Freizeitverhalten und zur Beziehung zu den Eltern.

Die Untersuchung fand gegen Ende des Schuljahres (Mai bzw. Juni 1994) statt. In den Fragebögen wurde ausdrücklich hervorgehoben, daß sich alle Angaben nur auf das zu Ende gehende Schuljahr bezogen. Bei der statistischen Auswertung wurden zu nächst – wie zu Beginn des Ergebnisteils näher beschrieben – Untergruppen von Schülern mit unterschiedlicher Beteiligung an aggressiven Auseinandersetzungen gebildet. Die Angaben dieser Untergruppen über ihre Schulsituation sowie die Situation außerhalb des Unterrichts wurden dann miteinander verglichen, wobei die Auswertung sowohl auf der Itemebene, wie nach Zusammenfassung der Einzelitems zu Subskalen (aufgrund der Ergebnisse von Faktorenanalysen) erfolgte. Dort, wo eine Zusammenfassung der Items zu Skalen möglich war, werden die Ergebnisse der Signifikanzprüfung zu den Einzelitems nicht berichtet.

3 Ergebnisse

3.1 Auseinandersetzungen zwischen Mitschülern – Bildung von Untergruppen

Der Schwerpunkt der Analyse galt der Identifizierung von Merkmalen jener Schüler, die angegeben hatten, selbst häufiger (d. h. wenigstens gelegentlich) Mitschüler zu verprügeln bzw. häufiger ein Opfer von tätlichen Angriffen der Mitschüler zu sein. Danach konnten 4 Gruppen von Schülern gebildet werden: unbelastete Schüler (N = 1140, 72,2%); Schüler, die selbst aktiv als „Täter“ in diese Auseinandersetzungen involviert sind (N = 225, 14,2%); Schüler, die sowohl selbst häufiger andere verprügeln, als auch zum Opfer werden („Täter + Opfer“:

N = 118, 7,5%) sowie Schüler, die selbst häufig verprügelt werden, ohne andere zu verprügeln („Opfer“: N = 96, 6,1%).

Mehr als zwei Drittel der Schüler, die häufiger Opfer von Prügeleien sind, werden auch öfter von den Mitschülern aufgezo-gen und geärgert, sind also auch Zielscheibe verbaler Aggressionen bzw. anderer Nachstellungen. Sowohl von den unbelasteten Schülern wie von jenen Schülern, die zwar selbst andere Schüler verprügeln, aber kaum selbst Opfer tätlicher Auseinandersetzungen sind, passiert es hingegen nur einem Drittel, daß sie häufiger von Mitschülern in ungu-ter Weise behandelt werden.

Um diesen Aspekt des Erleidens von verbaler Gewalt bei der Gruppeneinteilung ebenfalls zu berücksichtigen, wurden aus den Untergruppen der unbelasteten Schüler und „Täter“ alle jene ausgeschlossen, die oft oder sehr oft von anderen geärgert werden. Dies reduzierte die beiden Gruppen ein wenig (unbelastete Schüler: N = 989, 62,2%; „Täter“: N = 192, 12,1%). Umgekehrt wurden aus den beiden Untergruppen, die häufiger Opfer tätlicher Auseinandersetzungen werden, jene ausgeschlossen, die nie oder selten von Mitschülern boshaft behandelt werden (Größe der reduzierten Gruppen: „Täter + Opfer“ N = 82, 5,1%; „Opfer“ N = 73, 4,6%).

Wenn man die Häufigkeit einer weiteren Form aggressiver Handlungen betrachtet, nämlich die Beteiligung am Beschädigen bzw. Wegnehmen von Dingen, die den Mitschülern gehören, so wird deutlich, daß auch daran Schüler, die aktiv an tätlichen Auseinandersetzungen teilnehmen, häufiger beteiligt sind (Tab. 1) (Chi-quadrat = 120.4; df = 12; p < 0.001), während die Opfer von tätlichen Auseinandersetzungen erneut zu den Opfern gehören (Chi-quadrat = 83.4; df = 12; p < 0.001).

Etwa die Hälfte der Schüler, die häufiger in Auseinandersetzungen verwickelt sind, ist der Meinung, daß Gewalt an der Schule zugenommen hat. Hingegen ist von den unbelasteten Schülern weniger als ein Drittel dieser Meinung (Chi-quadrat = 38.4; df = 4; p < 0.001). Die eigene Betroffenheit führt also zur Wahrnehmung, daß Gewalt an der Schule insgesamt zunimmt. Im Gegensatz zu Berichten aus Berlin (DETTENBACH u. LAUTSCH 1993) ist allerdings ein „Aufrüsten“ zur Verteidigung nur bei wenigen Schülern festzustellen. Immerhin gibt unter den Tätern fast ein Viertel an, daß sie Gegenstände zu ihrer Verteidigung mit sich tragen (Chi-quadrat = 76.0; df = 3; p < 0.001).

Obwohl man, wie wir noch zeigen werden, von einer stärkeren Belastung durch diese Vorfälle bei einem größeren Teil der Schüler aus beiden Untergruppen („Opfer“, „Täter und Opfer“), die häufiger zum Opfer von Mitschüleraggressionen werden, ausgehen kann, sind es in erster Linie jene Schüler, die nur passiv in diese Auseinandersetzungen verwickelt sind („Opfer“), von denen ein beträchtlicher Teil, immerhin ein Drittel, berichtet, daß sie oft Angst vor Gewalt in der Schule haben (Chi-quadrat = 91.2; df = 9; p < 0.001).

Etwas unerwartet dürfte der mit einem Viertel doch recht hohe Anteil jener aggressiven Schüler sein, die sich als Teil einer Bande bezeichnen. Ein mindestens ebenso

großer Anteil der „Täter und Opfer“ spricht auch davon, selbst Opfer von Bandengewalt geworden zu sein. Für die Untergruppen ist bezeichnend, daß vor allem Schüler, die selbst häufiger andere Schüler verprügeln, ohne selbst zu einem Opfer von Nachstellungen zu werden (Chi-quadrat = 119.1; $df = 3$; $p < 0.001$), Mitglieder von Banden sind, während „Täter + Opfer“ kaum selbst Mitglied sind, aber angeben, unter Bandengewalt zu leiden (Chi-quadrat = 104.2; $df = 3$; $p < 0.001$). Dies legt nahe, daß derzeit Bandenbildungen für das Aggressionsproblem an den Schulen in Wien und Niederösterreich doch eine größere Bedeutung zukommt.

Schüler, die aktiv an tätlichen Auseinandersetzungen teilnehmen, sind auch öfter an anderen Gewalthandlungen beteiligt, so gibt ein beträchtlicher Teil dieser Schüler an, daß sie im vorangegangenen Schuljahr auch mutwillig Eigentum der Schule zerstört hätten (Chi-quadrat = 162.4; $df = 12$; $p < 0.001$).

Buben sind nach eigenen Angaben häufiger sowohl Täter wie auch Opfer körperlicher Aggression. Der Anteil der Mädchen in den drei Untergruppen, die häufiger in Auseinandersetzungen verwickelt sind, beträgt bei den „Tätern und Opfern“ 16%, bei den „Tätern“ 27% und bei den „Opfern“ 33% (Chi-quadrat = 112.0; $df = 3$; $p < 0.001$). Nur geringe Unterschiede bestehen allerdings in der Häufigkeit, mit der Buben und Mädchen zum Opfer anderer boshafter bzw. aggressiver Handlungen von Mitschülern/innen werden. So werden ihnen ähnlich oft Gegenstände von anderen beschädigt oder weggenommen, sie werden etwa gleich oft von Mitschülern belästigt bzw. geärgert. Ausländische Schüler sind, verglichen mit den österreichischen Schülern, nach den eigenen Angaben signifikant seltener sowohl Täter als auch Opfer aggressiver Handlungen (Chi-quadrat = 15.9; $df = 3$; $p < 0.001$).

Tab. 1: Angaben der Schüler über ihre Beteiligung an bzw. Betroffenheit durch einige Formen aggressiver Handlungen in der Schule: Anteil an Schülern aus den vier Untergruppen mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Verwicklung in tätliche Auseinandersetzungen, die eine Beteiligung angegeben haben

	Unbelastet	Täter	Tät. + Opf.	Opfer
Eigene Sachen häufiger (wenigstens gelegentlich) von Mitschülern beschädigt/gestohlen	16%	25%	48%	40%
Hat selbst wenigstens einmal Sachen von Mitschülern beschädigt/gestohlen	17%	44%	47%	22%
Hat selbst wenigstens einmal Gegenstände in der Schule absichtlich beschädigt/gestohlen	20%	51%	49%	14%
Hat oft Angst vor Gewalt in der Schule	10%	5%	15%	34%
Trägt Verteidigungsgegenstände mit sich	6%	27%	20%	13%
Gewalt in der Schule hat zugenommen	30%	48%	48%	52%
Mitglied einer Bande	3%	23%	5%	3%
Opfer einer Bande	2%	6%	24%	8%

3.2 Verhalten der Schüler in Konfliktsituationen

Wie verhalten sich Schüler, die häufiger in tätliche Auseinandersetzungen verwickelt sind, wenn es zu einem Konflikt mit Mitschülern kommt? Um dies etwas zu verstehen, wurde den Schülern die Frage gestellt, was sie tun würden, wenn sie selbst von stärkeren Mitschülern geärgert oder bedroht würden. Aggressive Schüler versuchen – ihren Angaben nach – in einer solchen Situation deutlich seltener, verbal eine Verständigung herbeizuführen, sondern suchen eine Lösung in der körperlichen Auseinandersetzung (Chi-quadrat = 183.0; $df = 9$; $p < 0.001$). Sie wenden sich auch seltener an andere um Vermittlung oder Hilfe, wobei vor allem die Lehrer nur von sehr wenigen als Vermittler in Betracht gezogen werden (Chi-quadrat = 88.5; $df = 9$; $p < 0.001$).

Die Reaktion jener Schüler, die häufiger zum Opfer von Angriffen werden, unterscheidet sich in diesen Situationen hingegen, ihren Angaben nach, kaum von jener unbelasteter Schüler. Beide versuchen deutlich öfter, Konflikte durch verbale Verständigung zu lösen und wenden sich auch häufiger an andere Personen. Allerdings versuchen Schüler, die häufiger zum Opfer von Angriffen werden, etwas seltener, die Klassenkameraden als vermittelnd, eventuell auch parteinehmend einzubeziehen. Auch bei ihnen besteht eine deutliche Schranke, solche Konflikte an die Lehrer heranzutragen, denn solches Verhalten wird üblicherweise als Verpetzen von Mitschülern geächtet. Dies offensichtlich auch dann noch, wenn – wie in dem angedeuteten Fall – der Konfliktpartner im Unrecht ist und einen schwächeren Schüler bedroht.

Noch deutlicher sind die Unterschiede zwischen den vier Gruppen, wenn nach der Reaktion auf Aggressionen durch Mitschüler gefragt wird. Hier wird besonders deutlich, daß Schüler, die häufig in tätliche Auseinandersetzungen verwickelt sind, in der Mehrzahl recht rasch zurückschlagen – eine Reaktion, zu der die übrigen Schüler kaum neigen (Chi-quadrat = 158.3; $df = 3$; $p < 0.001$). Ein Ausweichen oder Nachgeben kommt hingegen kaum vor, ist aber eine der bevorzugten Reaktionen von Schülern, die bereits häufiger zum Opfer von Aggressionen geworden sind (Chi-quadrat = 49.1; $df = 3$; $p < 0.001$).

Schüler, die häufiger aktiv wie auch passiv („Täter und Opfer“) in tätliche Auseinandersetzungen involviert sind, unterscheiden sich in ihren Reaktionen auf Konflikte mit Mitschülern kaum von jenen Schülern, die nicht zum Opfer von Aggressionen werden, obwohl sie häufiger an tätlichen Auseinandersetzungen beteiligt sind. Es scheint, als ob die Mehrzahl der Schüler dieser Gruppe der „Täter und Opfer“ trotz ihrer negativen Erfahrungen Auseinandersetzungen nicht ausweiche und auch nicht versuche, mit Hilfe anderer eine Lösung zu finden, sondern mit den anderen kämpfe und zurückschlage.

3.3 Soziale Position und Beurteilung des Zusammenhalts in der Klasse

Die eigene Stellung in der Klasse wird von den Schülern der vier Gruppen recht unterschiedlich gesehen. Schüler,

Tab. 2: Angaben der Schüler über die Methoden, mit denen sie sich verteidigen bzw. auf Aggressionen durch Mitschüler reagieren: Anteil an Schülern aus den vier Untergruppen, die die Verwendung der angeführten Methoden angeben haben

	Unbelastet	Täter	Tät.+Opf.	Opfer
Mich wehren und mit den anderen kämpfen	43%	80%	69%	38%
Diese zur Rede stellen und den Grund herausfinden	70%	47%	50%	65%
Mit anderen Klassenkameraden darüber sprechen	66%	44%	34%	52%
Mit meinen Eltern darüber sprechen	44%	23%	21%	45%
Mit einem Lehrer darüber sprechen	33%	11%	20%	34%
Reaktion auf Aggressionen: Mit Worten	80%	53%	58%	66%
Durch Raufen bzw. Zurückschlagen	28%	71%	58%	25%
Durch Bedrohen des anderen mit Gegenständen	4%	21%	9%	7%
Indem sie sich von anderen beschützen lassen	27%	38%	34%	27%
Durch Ausweichen bzw. Weglaufen	33%	12%	22%	49%
Durch Nachgeben	41%	21%	38%	48%
Trägt Verteidigungsgegenstände mit sich	6%	27%	20%	13%

die selbst häufig aggressiv zu Mitschülern sind, ohne zum Opfer von Aggressionen zu werden, sehen ihre eigene Stellung am positivsten. Fast die Hälfte dieser Schüler meint, in der Klasse sehr beliebt zu sein (Chiquadrat = 55.3; $df = 6$; $p < 0.001$), kaum einer sieht sich als Außenseiter (Chiquadrat = 157.7; $df = 9$; $p < 0.001$). Auf der anderen Seite haben zwar knapp zwei Drittel der Schüler, die häufiger zum Opfer von Aggressionen werden, in der Schule wenigstens einen engen Freund, aber trotzdem fühlt sich ein beträchtlicher Teil von ihnen als Außenseiter, mehr als ein Viertel fühlt sich in der Schule einsam (Chiquadrat = 64.5; $df = 9$; $p < 0.001$). Diese Schüler sehen auch den Zusammenhalt in der Klasse negativer. Sie können der Aussage, daß in ihrer Klasse eine gute Klassengemeinschaft besteht, seltener zustimmen und betonen auch stärker das Trennende, etwa, daß die Schüler der Klasse sehr unterschiedlich seien.

Das Gefühl, in der Klasse ein Außenseiter zu sein, und die negative Beurteilung der Klassengemeinschaft kennzeichnet dabei sowohl die Schüler, die als „Täter und Opfer“ bezeichnet wurden, wie auch jene, die nur „Opfer“ sind. Die Erfahrung, von anderen Mitschülern häufiger angegriffen und geärgert zu werden, ist somit für die Einstellung zur Klasse entscheidend – sogar dann, wenn sich die Schüler selbst anderen gegenüber auch aggressiv verhalten. Allerdings ist – wie die Zusammenfassung der verschiedenen Aussagen zum Klassenzusammenhalt in einer Skala („Kritik an der Klassengemeinschaft“) deutlich macht – die Kritik bei jenen Schülern, die als „Opfer“ bezeichnet wurden, im Vergleich zu allen übrigen Gruppen am stärksten ausgeprägt ($F(3,1297) = 21.5$; $p < 0.001$).

Tab. 3: Anteil an Schülern, die verschiedenen Aussagen über die Situation in ihrer Klasse zustimmen, sowie Faktorenscores auf den Skalen „Kritik an der Klassengemeinschaft“ und „Konformitätsdruck/Einstellung zu Außenseitern“: Vergleich von Schülern, die in unterschiedlichem Ausmaß in tätliche Auseinandersetzungen verwickelt sind

	Unbelastet	Täter	Tät.+Opf.	Opfer
Wir haben eine gute Klassengemeinschaft	68%	66%	50%	48%
Wir sind in unserer Klasse so unterschiedlich, daß wenig Gemeinsames da ist	26%	32%	37%	44%
In meiner Schule habe ich zumindest eine/n enge/n Freund/in	70%	72%	63%	60%
In der Klasse bin ich sehr beliebt	30%	41%	21%	11%
Ich fühle mich in unserer Schule selbst oft als Außenseiter	9%	6%	33%	45%
Die Schule ist ein Ort, wo ich mich einsam fühle	7%	8%	24%	26%
Kritik an der Klassengemeinschaft	-.14	.12	.37	.61
Konformitätsdruck/Einstellung zu Außenseitern	-.20	.33	.40	.55

Gebeten, eine Reihe an Feststellungen zu beurteilen, die sich auf die Einstellung zu einem Außenseiter beziehen, zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen einer negativen Einstellung gegenüber Außenseitern („Außenseiter stören die Klassengemeinschaft, darum muß man sie bekämpfen“) bzw. einem hohen Konformitätsdruck („Man muß sich möglichst gut an die anderen anpassen, um nicht zum Außenseiter zu werden“) und der Häufigkeit der Verwicklung in Aggressionshandlungen. Eine negative Einstellung war sowohl bei Tätern wie bei Opfern deutlich stärker ausgeprägt als bei unbelasteten Schülern. Bei Schülern, die häufiger Opfer aggressiver Handlungen sind, war die negative Einstellung zu Außenseitern sogar am größten ($F(3,1314) = 32.8$; $p < 0.001$).

3.4 Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern

Schüler, die häufiger in tätliche Auseinandersetzungen verwickelt sind, beurteilen die allgemeine Lehrer-Schüler-Beziehung in ihrer Klasse, aber auch ihre eigene Beziehung zu den Lehrern kritischer als unbelastete Schüler. Dies gilt in erster Linie für jene Schüler, die als „Täter“ bezeichnet wurden, in geringerem Maße auch für die Opfer von Aggressionen. Sowohl Täter wie Opfer haben ein geringeres Vertrauen zu den Lehrern und beurteilen sie seltener als fair und gerecht. Ein besonderes Kennzeichen der „Täter“ ist allerdings, daß ein größerer Teil von ihnen wenig Achtung vor den Lehrern hat und auch häufiger meint, daß die Anweisungen der Lehrer wenig befolgt werden.

In einer zusammenfassenden Analyse zeigte sich, daß die verschiedenen Aussagen über die Beziehung zu den Lehrern auf einem Faktor laden. Dieser diskriminierte deutlich zwischen den verschiedenen Gruppen ($F(3,1284) = 22.5$; $p < 0.001$).

Tab. 4: Anteil an Schülern, die verschiedenen Aussagen über die Beziehung zu den Lehrern zustimmen, sowie Faktorenscores auf der Skala „Positive Einstellung zu den Lehrern“: Vergleich von Schülern, die in unterschiedlichem Ausmaß in tätliche Auseinandersetzungen verwickelt sind

	Unbelastet	Täter	Tät.+Opf.	Opfer
Achtung vor den Lehrern	69%	42%	58%	68%
Lehrer unserer Klasse sind im allgemeinen fair und gerecht	72%	50%	62%	56%
In unserer Klasse besteht ein Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern	48%	34%	37%	37%
Die Lehrer/innen interessieren sich für mich und hören mir zu, wenn ich etwas sage	67%	48%	52%	53%
Wenn uns unsere Lehrer etwas sagen (auftragen), wird es im allgemeinen befolgt	67%	49%	53%	61%
Wir haben die Möglichkeit, mit unseren Lehrern zu sprechen bzw. zu diskutieren, wenn uns etwas nicht paßt	74%	64%	56%	60%
Positive Einstellung zu den Lehrern	.14	-.44	-.31	-.10

3.5 Situation in der Schule

Aggressive Schüler sind in der Tendenz auch schwächere Schüler. Erkennbar ist dies z.B. an den Noten in Deutsch, die bei etwa einem Drittel der aggressiven Schüler schlecht sind, hingegen nur bei einem Fünftel der unbelasteten Schüler (Chiquadrat = 36.6; $df=12$; $p < 0.001$). Zudem wird auch der Unterricht von den Schülern negativer eingestuft. Fast zwei Drittel dieser Schüler bezeichnen ihn als langweilig, ein Drittel auch als zu schwer. Mit diesen negativen Erfahrungen, die zusammengefaßt auf der Skala „Negative Erfahrungen mit der Schule“, sehr deutlich zwischen den vier Gruppen diskriminieren ($F(3,1294) = 23.8$; $p < 0.001$), steht wohl auch das häufige Schulschwänzen in Zusammenhang. Während also Schüler, die häufiger aktiv in tätliche Auseinandersetzungen mit Mitschülern verwickelt sind, eine recht negative Einstellung zur Schule haben, gilt dies für jene Schüler, die Opfer der Aggressionen sind, keineswegs durchgehend. Ihre Schulunlust dürfte demnach zum Teil auf den Gewalterfahrungen in der Schule beruhen.

3.6 Familiäre Situation

Die Angaben der Schüler deuten auf einen Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und den familiären Bedingungen hin, allerdings ist dieser Zusammenhang (wohl aufgrund der wenigen Fragen, die wir im Rahmen dieser Untersuchung stellen konnten) weniger eng, als dies früher beobachtet wurde. Immerhin zeigen sich Gruppenunterschiede darin, daß die Eltern von Kindern, die häufiger Mitschüler angreifen, weniger als Vorbild für eine friedliche Lösung von Konflikten empfunden werden, daß die Eltern häufiger selbst sehr heftig werden können, und daß diese Schüler seltener in der Freizeit mit ihrer Familie etwas unternehmen, was ihnen Spaß macht. Deutlichere

Tab. 5: Angaben der Schüler zu ihren Erfahrungen und Einstellungen zur Schule (% Zustimmung und Faktorenscores der Skala „Negative Erfahrungen mit der Schule“): Vergleich von Schülern, die in unterschiedlichem Ausmaß in tätliche Auseinandersetzungen verwickelt sind

	Unbelastet	Täter	Tät.+Opf.	Opfer
Deutschnote genügend + nicht genügend	20%	32%	37%	24%
Unterricht langweilig	46%	64%	55%	45%
Unterricht zu schwer	16%	38%	32%	25%
Geht gar nicht gerne in die Schule	29%	46%	48%	39%
Negative Erfahrungen mit der Schule	-.18	.40	.37	.05
Häufigeres Schulschwänzen	9%	29%	12%	7%

Unterschiede ergeben sich in bezug auf den Fernsehkonsum bzw. das Ansehen von Videos. Neben der umfangreicheren Zeit, die damit von den Schülern, die häufiger aktiv in aggressive Handlungen verwickelt sind, verbracht wird, ist auch auf die oft fehlende Kontrolle seitens der Eltern sowie auf die Gefahr einer mangelnden Aufarbeitung des Gesehenen hinzuweisen, da die Schüler kaum mit ihren Eltern über die gesehenen Filme sprechen.

In einer Faktorenanalyse wurden die Antworten auf die 12 Fragen, die wir über die Beziehung zu den Eltern und deren Erziehung gestellt haben, 3 Faktoren zugeordnet: Faktor 1 – Beziehung zu den Eltern; Faktor 2 – Aufsicht durch die Eltern, die vor allem die Aufsicht der Eltern über das Fernsehen sowie jene über das, was ihre Kinder in der Freizeit unternehmen, umfaßt; Faktor 3 – Strenge der Eltern. Von diesen drei Faktoren differenzierten der zweite ($F(3,1216) = 15.2$; $p < 0.001$) und dritte ($F(3,1216) = 6.0$; $p < 0.001$) signifikant zwischen den Gruppen. Aggressive Schüler berichteten eine deutlich geringere Aufsicht der Eltern, Schüler, die zum Opfer von Aggressionen werden, hingegen eine größere Strenge der Eltern.

3.7 Belastung durch Alkohol und Drogenmißbrauch

Besonders auffallend ist der Zusammenhang zwischen dem aggressiven Verhalten der Schüler und dem Mißbrauch von Alkohol (Chiquadrat = 134.6; $df=3$; $p < 0.001$) sowie dem Probieren von Drogen (Chiquadrat = 44.2; $df=3$; $p < 0.001$). Die Häufigkeit, mit der jene Schüler, die sich in der Schule häufiger aggressiv gegen Mitschüler verhalten, über das Trinken größerer Mengen von Alkohol, aber auch das Probieren von Drogen berichten, ist sicher besorgniserregend. Es ist zu vermuten, daß diese Schüler Trinken von Alkohol, teilweise auch Probieren von Drogen als Verhalten betrachten, das sie von der Welt der Schule entfernt und sie erwachsen macht. Auch der Einfluß von Fremden dürfte hier beträchtlich sein. So berichten immerhin zwei Drittel der aggressiven Schüler, daß ihre Freunde ebenfalls regelmäßig größere Mengen Alkohol trinken, während dies nur für ein Drittel der unbelasteten Schüler und für ein Fünftel der „Opfer“ von Aggressionen zutrifft.

3.8 Selbstbild der Schüler

Zwischen den vier Gruppen bestehen deutliche Unterschiede darin, wie weit die Schüler ein positives Bild von sich selbst haben. 6 Aussagen über das Selbstwertgefühl konnten nach den Ergebnissen einer Faktorenanalyse zu einer Skala zusammengefaßt werden. Ähnlich wie bei der Selbsteinschätzung der Position in der Klasse weisen jene Schüler, die aggressiv gegen ihre Mitschüler sind, ohne selbst zum Opfer von Aggressionen zu werden, eine gegenüber dem Durchschnitt überhöhte positive Einschätzung der eigenen Person auf. Schüler hingegen, die häufiger zum Opfer von Aggressionen durch Mitschüler werden, zeigen ein deutlich geringeres Selbstwertgefühl ($F(3,1307) = 4.7; p < 0.005$).

Tab. 6: Aussagen der Schüler zur Situation außerhalb der Schule (% Zustimmung und Faktorenscores der Skalen „Beziehung zu den Eltern“ und „Positives Selbstbild“): Vergleich von Schülern, die in unterschiedlichem Ausmaß in tätliche Auseinandersetzungen verwickelt sind

	Unbelastet	Täter	Tät.+Opf.	Opfer
Eltern kein Vorbild für Konfliktlösung	10%	22%	21%	10%
Eltern können sehr heftig werden	8%	16%	26%	14%
Keine gemeinsamen Freizeitaktivitäten, die Spaß machen	11%	20%	14%	6%
Täglich mehr als 3 Stunden Fernsehen	31%	45%	39%	26%
Spricht nie mit Eltern über das, was er im Fernsehen/auf Video gesehen hat	28%	38%	42%	24%
Hält sich selten an Anweisungen der Eltern, welche Filme er sich nicht ansehen soll	25%	47%	38%	22%
Gute Beziehung zu den Eltern	.06	-.02	-.14	-.05
Aufsicht der Eltern	.08	-.38	-.18	.36
Strenge Erziehung durch die Eltern	-.09	-.02	.24	.31
Positives Selbstbild der Schüler	.05	.17	-.19	-.23
Trinkt öfters größere Mengen Alkohol	10%	41%	28%	6%
Hat schon Drogen probiert	8%	21%	12%	4%

4 Diskussion

Durch die Ergebnisse der Untersuchung konnte ein besseres Verständnis der Situation von Schülern, die häufiger in aggressive Auseinandersetzungen verwickelt sind, gewonnen werden. Es wurde deutlich, daß die Schulerfahrungen von Jugendlichen, die angeben, häufiger aggressiv gegen andere Schüler zu sein, negativer sind, daß sie Schwierigkeiten haben, sich in die Schulsituation zu integrieren und daß ihr Verhältnis zu den Lehrern nicht ungetrübt ist. Ein beträchtlicher Teil dieser Jugendlichen ist der Schule gegen Ende der Pflichtschulzeit bereits entfremdet. Auf der anderen Seite wurden jedoch auch die Belastungen deutlich, denen jene Schüler ausgesetzt sind, die zum Opfer von Aggressionen der Mitschüler werden.

Auffallend ist zunächst, daß eine häufigere aktive Teilnahme an tätlichen Auseinandersetzungen mit der allgemeinen Tendenz zusammenhängt, in Konflikten mit Mitschülern zu körperlicher Gewalt zu greifen und einen Angriff mit einem Gegenangriff zu beantworten. Schwächere Schüler wären in dieser Situation auf die Hilfe anderer angewiesen. Da diese ihnen häufig nicht zuteil wird, müssen sie nachgeben. Damit erreichen aggressive Schüler jedoch ihr Ziel und ein sich verstärkender Kreislauf setzt ein.

Unter den Schülern, die häufiger aggressives Verhalten zeigen, gibt es, übereinstimmend mit früheren Beobachtungen, zwei Untergruppen. Der größere Teil gibt an, selbst selten zum Opfer von Aggressionen durch Mitschüler zu werden. Diese Schüler betrachten sich selbst als bei den Mitschülern beliebt und keineswegs isoliert. Ihr Selbstwertgefühl ist – übereinstimmend damit – sogar etwas ausgeprägter, sie stellen ihre eigene Haltung keineswegs in Frage. Hierin entspricht diese Gruppe weitgehend dem Bild, das in früheren Untersuchungen von Schülern mit sozialisierter Aggression entworfen wurde (QUAY 1987). Zwar bezeichnet sich ein Großteil dieser Schüler nicht als Mitglied einer Bande, mit einem Viertel ist jedoch der Anteil an Bandenmitgliedern nicht unbeträchtlich. Auch Alkoholkonsum und das Probieren von Drogen (auch dies immerhin bei einem Fünftel der Schüler dieser Gruppe) dürften mit dem häufigen Zusammensein mit Gleichaltrigen ähnlicher Einstellung zusammenhängen.

Die zweite Untergruppe aggressiver Schüler wird auch selbst häufiger zum Opfer von Aggressionen durch Mitschüler. Ihr Verhalten in Konfliktsituationen ist jenem der ersten Untergruppe sehr ähnlich, auch sie neigen dazu, Konflikte mit körperlicher Gewalt zu lösen. Allerdings dürfte das Erleiden von Aggressionen mit einer schlechteren Stellung in der Klassengemeinschaft zusammenhängen, da sich doch ein größerer Teil als Außenseiter bezeichnet und sie sich auch sehr selten als Mitglied einer Bande ausgeben, während gleichzeitig ein größerer Teil Opfer von Aggressionen durch Bandenmitglieder ist. Auch andere Merkmale, die mit dem Einfluß der Peergruppe in Zusammenhang stehen dürften, wie ein häufiger Alkoholkonsum, treffen auf sie weniger zu.

Aggressive Schüler haben – unabhängig davon, ob sie auch Opfer von Aggressionen seitens der Mitschüler sind – häufig eine negative Einstellung zur Schule und zu den Lehrern. Viele Aspekte des Schulalltags werden von ihnen negativer erlebt, so auch der Unterricht, der sowohl als langweiliger als auch als zu schwer beschrieben wird. Dies hängt teilweise mit den häufigeren Schulleistungsproblemen zusammen. Die schulischen Leistungen wurden in dieser Untersuchung in beiden Untergruppen aggressiver Schüler von einem größeren Teil als recht schlecht eingestuft. Die uneinheitlichen Ergebnisse früherer Untersuchungen können also nicht damit erklärt werden, daß die Stichproben in diesen Untersuchungen jeweils einen unterschiedlichen Anteil von Kindern mit sozialisierter bzw. unsozialisierter Aggression enthielten.

Die familiäre Situation, über die allerdings nicht sehr viele Informationen eingeholt wurden, ist nach den Angaben der aggressiven Schüler dadurch gekennzeichnet, daß die Eltern

relativ wenig Aufsicht und Kontrolle ausüben. Besonders offensichtlich ist dies beim Fernseh- und Videokonsum, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, daß diese Schüler auch ungünstigen Einflüssen ausgesetzt sind.

Den aggressiven Schülern wurden jene gegenübergestellt, die Opfer von Aggressionen sind. Abgesehen davon, daß die Opfer unter den aggressiven Angriffen leiden, sind auch allgemeinere Auswirkungen auf ihr Erleben der Klassengemeinschaft zu beobachten. Diese wird von ihnen deutlich negativer gesehen. Sie erwarten, daß ihnen ihre Mitschüler beistehen, und das Ausbleiben dieser Hilfe führt zu einer starken Enttäuschung. Aber auch ihr Selbstbild bzw. ihr Selbstwertgefühl sowie die Einstellung zur Schule und ihre Freude am Schulleben nehmen durch diese Erfahrungen Schaden. Dies äußert sich etwa in einer Zunahme der Schulunlust, allerdings nicht in einer nachweisbaren Erhöhung des Schulschwänzens.

Was die familiäre Situation betrifft, so kennzeichnet die Opfer von Aggressionen vor allem eine größere erzieherische Strenge der Eltern. Damit ist nicht nur eine stärkere Einschränkung der Selbständigkeit gemeint, ein größerer Teil gibt auch an, daß die Eltern ihnen gegenüber recht heftig werden können. Es kann vermutet werden, daß die größere Strenge der Eltern diesen Schülern auch den Mut zur Durchsetzung der eigenen Interessen genommen hat und sie daher schlecht auf Auseinandersetzungen mit den Mitschülern vorbereitet sind.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung scheinen für die gegenwärtige Diskussion um Gewalt in der Schule von deutlicher Relevanz zu sein, zeigen sie doch u. a., daß Angaben von Schülern über eine Zunahme von Aggression in der Schule zu einem guten Teil aus persönlicher Betroffenheit resultieren. Sie machen jedoch auch deutlich, daß aggressives Verhalten von Schülern zu einem beträchtlichen Teil durch die Überzeugung motiviert ist, dieses Verhalten würde eine angemessene Form der Austragung von Konflikten darstellen. Diese relativ verbreitete Haltung wirft die Frage auf, wie die Schule mehr Verständnis dafür schaffen kann, daß Aggressionen nicht nur bei einzelnen Schülern Belastungen verursachen, sondern den Zusammenhalt aller Schüler in der Klasse beeinträchtigen, und weiter, wie jenen Schülern geholfen werden kann, die in der Schule in eine Außenseiterposition geraten sind.

Summary

The Situation of Bullies and Victims of Aggressive Acts in School

In a representative sample of 1594 pupils of the eight grade in Vienna and lower Austria the experiences of conflicts among pupils and the other school experiences were explored. Based on the reports of their own involvement in aggressive acts 4 groups of pupils were formed – a group which was themselves aggressive against other pupils in their class but was no target of aggression (bullies); a group which was frequently a target of aggression; a group which was both – aggressive and target of aggression and finally an uninvolved group. It was shown that aggressive children had

a high self-reported readiness to solve conflicts through physical power and that they were often involved in other dissocial acts in school. A major part of these pupils had a rather negative image of their school and of the teachers. The self-concept and the perception of their own role in class depended very much on their being a target of aggression or not. Parallels between these two subgroups and the distinction between socialized and undersocialized aggression are highlighted. In addition the special situation of those pupils who are a target of aggression without being aggressive is considered.

Literatur

- ATKINS, M.S./STOFF, D.M. (1993): Instrumental and hostile aggression in childhood disruptive behavior disorders. *Journal of abnormal Child Psychology* 21, 165–178. – COIE, J.D./DODGE, K.A./TERRY, R./WRIGHT, V. (1991): The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development* 62, 812–826. – DETTENBORN, H./LAUTSCH, E. (1993): Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 745–774. – DILLING, H./MOMBOUR, W./SCHMIDT, M.H. (1991): Internationale Klassifikation psychischer Störungen – ICD-10 Kapitel V. Bern: Huber. – DISHON, T.J./PATTERSON, G.R./STOOLMILLER, M./SKINNER, M.L. (1991): Family, school, and behavioral antecedents of early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology* 27, 172–180. – DODGE, K.A./COIE, J.D./PETTIT, G.S./PRICE, J.M. (1990): Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development* 61, 1289–1309. – FREITAG, M. (1993): Schulklima und aggressives Verhalten. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript auf dem Symposium „Jugend und Gewalt“ der Arbeitsgemeinschaft Arzt – Lehrer des Hartmannbundes. Universität Bielefeld, Sonderforschungsbereich 227. – KLICPERA, C. (1994): Aggression unter Schülern: Ein aktuelles, beunruhigendes Problem. *Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik* 12(3), 11–16. – KLICPERA, C./GASTEIGER KLICPERA, B. (1994): Aggression in den Schulen – Eine Untersuchung in der 8. Schulstufe in Wien und Niederösterreich: Eine erste Übersicht über die Ergebnisse. Forschungsbericht, Abteilung für angewandte und klinische Psychologie der Universität Wien. – KLICPERA, C./GASTEIGER KLICPERA, B./SCHABMANN, A. (1993): Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber. – NIEBEL, G./HANEWINKEL, R./FERSTL, R. (1993): Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 775–798. – OLWEUS, D. (1978): Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere. – OLWEUS, D. (1979): Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin* 86, 852–875. – OLWEUS, D. (1993): Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell. – PARKE, R.D./SLABY, R.G. (1983): The development of aggression. In: E.M. Hetherington (Hrsg.): *Handbook of child psychology*, Vol. 4, 4. Aufl. New York: J. Wiley. – QUAY, H.C. (1987): Patterns of delinquent behavior. In: H.C. Quay (Ed.): *Handbook of juvenile delinquency*. New York: J. Wiley. – WITTCHEN, H.U./SAB, H./ZAUDIG, M./KÖHLER, K. (1991): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-III-R. Weinheim: Beltz.

Anschrift der Verfasser: Doz. Dr. med. Dr. phil. Christian Klicpera, Abteilung für angewandte und klinische Psychologie der Universität Wien, Gölsdorfgasse 3/6, A-1010 Wien.