

Mechthild Schäfer, Stefan Korn, Nicole Werner & Nicki Crick

„... und es wird immer und immer schlimmer!“

—

Zur Unterscheidung von Bullying und Viktimisierung
in der weiterführenden Schule

Mai 2006



Schäfer, M., Korn, S., Werner, N. & Crick, N. (2006). „... und es wird immer und immer schlimmer!“ – Zur Unterscheidung von Bullying und Viktimisierung in der weiterführenden Schule (Forschungsbericht Nr. 183). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.

Forschungsbericht Nr. 183, Mai 2006

ISSN 1614-6328 (Printversion)
ISSN 1614-6336 (Internetversion)

Dieses Projekt wurde als Teil einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Längsschnittstudie über soziale Aggression unter Schülern (SCHA 747/3-1) durchgeführt.

Korrespondenzadresse:

Dr. Mechthild Schäfer
Ludwig-Maximilians-Universität München
Department Psychologie
Leopoldstr. 13
D-80802 München
E-Mail: schaef@edupsy.uni-muenchen.de

Weitere Autoren:

Stefan Korn
Ludwig-Maximilians-Universität München

Nicole Werner
Washington State University

Nicki Crick
University of Minnesota

„...und es wird immer und immer schlimmer!

–

Zur Unterscheidung von Bullying und Viktimisierung in der
weiterführenden Schule

Mechthild Schäfer, Stefan Korn, Nicole Werner & Nicki Crick

Forschungsbericht Nr. 183

Mai 2006

Ludwig-Maximilians-Universität München

Department Psychologie

Institut für Pädagogische Psychologie

Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl

Zusammenfassung

Studien über Kinder und Jugendliche, die das Opfer aggressiver Attacken von Mitschülern sind, werden im Wesentlichen durch zwei Forschungstraditionen geleitet: Der einen liegt das Konzept von „Bullying“ zugrunde, während die andere mit dem Ansatz „genereller Viktimisierung“ arbeitet. Obwohl beide Konzepte oft synonym verwendet werden, argumentieren wir, dass sich die zugrundeliegenden Konstrukte bei eingehender Betrachtung in wesentlichen Punkten unterscheiden. Beispielsweise ist Bullying als das systematische, wiederholte Schikanieren in einer asymmetrischen Beziehung charakterisiert. Für generelle Viktimisierung sind diese Merkmale nicht ausschlaggebend. Weiterhin trennen die Konzepte die Fokussierung auf eine eher gruppenbezogene resp. stark individuenzentrierte Phänomenologie.

Zur empirischen Gegenüberstellung der beiden Konstrukte wurden 2750 Schüler der siebten und achten Jahrgangsstufe an 89 Schulen verschiedenen Typs in München und Südbayern untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Bullyingerfahrungen mit beiden Aspekten genereller Viktimisierung, d.h. relationaler und physischer Viktimisierung, gleichermaßen assoziiert sind. Die nicht überlappenden Anteile der Konstrukte indizieren deutliche Unterschiede im Erfahrungsbe- reich von Jungen und Mädchen.

Schlüsselbegriffe: Bullying, relationale und physische Viktimisierung, weiterführende Schule

Abstract

Studies of children who are the frequent targets of peers' aggressive acts have been guided by two differing research traditions, namely the "bully/victim" and the "general victimization" traditions. Although the terms "bullying" and "victimization" are often used interchangeably, we argue, that the underlying constructs differ substantially. Bullying is characterized by systematic, repeated attacks and the asymmetry of power between bully and victim. For general victimization such features are irrelevant. Moreover both concepts differentiate by focussing on group- versus individual-level phenomena. In order to contrast both constructs empirically, we investigated 2750 pupils from 7th and 8th grade in 89 schools in Munich and Southern Bavaria. Our results showed that bully/victim experiences were correlated to both, relational victimization and physical victimization. The non overlapping properties of the constructs, however, are best understood in the context of gender differences.

Keywords: Bullying, relational and physical victimization, secondary school

„... UND ES WIRD IMMER UND IMMER SCHLIMMER!“

–

ZUR UNTERSCHIEDUNG VON BULLYING UND VIKTIMISIERUNG IN DER WEITERFÜHRENDEN SCHULE

Viktimisierung durch Gleichaltrige („negative peer treatment“) im Kindes- und frühen Jugendalter ist anhand einer breiten Palette von Themen untersucht worden; wie etwa die entwicklungsabhängigen Veränderungen im Ausmaß der Viktimisierung, der Beitrag von individuellen und situationalen Faktoren zur Viktimisierung oder die kurz- und langfristigen Konsequenzen von chronischer Viktimisierung. Obwohl diese Studien wesentlich zum Verständnis von Viktimisierung beigetragen haben, durchziehen die Literatur inkonsistente oder sich widersprechende Befunde im Bereich grundlegender Fragen. Strittig ist z.B. die Definition und Operationalisierung von Viktimisierung (z.B. Arora, 1996; Boulton & Hawker, 1997) sowie die Frage nach dem Ausmaß von Geschlechtsunterschieden (siehe im Überblick: Werner, Bigbee & Crick, 1999). Wir möchten zeigen, dass dies im Wesentlichen durch den Bezug auf zwei unterschiedliche Forschungstraditionen bedingt ist: den „Bullying“ Ansatz und den Ansatz „genereller Viktimisierung“.

Obwohl die Begriffe „Bullying“ und „Viktimisierung“ häufig synonym verwendet werden, basieren die Konstrukte auf verschiedenen Ansätzen, die sich konzeptionell in der Definition, den Forschungsmethoden und der Ausrichtung auf ein Gruppenphänomen einerseits und auf individuelle Phänomene andererseits unterscheiden. Umso überraschender erscheint es, dass bisher nur wenige Versuche unternommen worden sind, diese Forschungsergebnisse integrativ zusammenzuführen. Ziel unserer Untersuchung ist es, das Verständnis von Viktimisierung auf Basis der empirischen Gegenüberstellung der zwei vorherrschenden Ansätze zu diesem Phänomen zu erweitern.

Zwei Ansätze zur Untersuchung von Viktimisierung

Der Bullying-Ansatz. Dieser Forschungsansatz wurde in den 70-iger Jahren durch die Studien von Dan Olweus in Skandinavien initiiert und von vielen Forschern und Forschungsgruppen in Europa, Canada, Asien und Australien übernommen. Bullying fokussiert auf die Erfahrungen von Opfern *und* Tätern in Schulklassen. Olweus (1991) definiert „Eine Person wird schikaniert wenn er oder sie systematisch und wiederholt negativen Handlungen durch eine oder mehrere Person ausgesetzt wird“ (S. 280). Als Subform aggressiven Verhaltens ist Bullying charakterisiert durch systematischen und wiederholten Schaden, der

einem Opfer gezielt zugefügt wird, das physisch oder psychisch schwächer ist als der Aggressor (Olweus, 1978, 1993; Smith & Thompson, 1991). Intendiert ist die soziale Degradierung des Opfers innerhalb der Peer-group zum Zweck der sozialen Statusaufwertung oder Statussicherung des Täters (Schäfer & Korn, 2002; Sutton & Smith, 1999).

Der Bully/Victim Questionnaire (BVQ) ist das am häufigsten verwendete Instrument, um Bullying zu erfassen und Schüler zu identifizieren, die Opfer, Täter oder beides d.h. Opfer/Täter sind. Der Fragebogen beginnt mit einer umgangssprachlichen Definition von Bullying. Diese erweist sich u.a. deshalb als notwendig, da Bullying kein international eingeführter und verwendeter Begriff ist, sondern in verschiedenen Ländern mit verschiedenen Begriffen belegt ist (siehe hierzu Smith, Cowie, Olafson & Liefenoghe, 2002). Im Fragebogen folgen der Definition verschiedene Fragen zu Ausmaß, Form, Ort und den Akteuren der Viktimisierung durch Bullying, Fragen zur aktiven Schikane anderer und zuletzt wenige Fragen zur Einstellung gegenüber Bullying.

In den meisten Studien werden die Schüler als Opfer klassifiziert, die berichten, „manchmal“ oder häufiger innerhalb der letzten drei oder sechs Monate schikaniert worden zu sein. Verschiedene Autoren konnten zeigen, dass diese anonyme Erfassung von Selbstberichten auf akkurate Weise die Prävalenzraten von Bullying und wesentliche Aspekte, wie den Ort der Schikanen oder die Reaktion der Jugendliche auf die Schikanen beschreibt (Ahmad & Smith, 1990; Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993). Entsprechend haben sich viele Studien auf den Einsatz von Selbstberichten beschränkt, während andere verschiedene Informationsquellen vergleichend (z.B. Rivers & Smith, 1995) oder alternativ eingesetzt haben (z. B. Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen 1992; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Sutton & Smith, 1999).

Der Ansatz „genereller Viktimisierung“. Die Studien zur generellen Viktimisierung fokussieren auf Schüler, die häufig Zielscheibe aggressiver Akte seitens Gleichaltriger sind. Das Konzept unterscheidet sich vom Bullying-Ansatz, da es die Viktimisierungserfahrungen nicht für einen bestimmten begrenzten Zeitraum erfasst und keine Einschränkungen thematisiert, die eine Asymmetrie sozialer Macht zwischen Opfer und Täter oder die Systematik der Aggression gegen das Opfer herausstellen (z.B. Perry, Kusel, & Perry, 1988; Schwartz, Dodge & Coie, 1993). Darüber hinaus stellen Studien zu genereller Viktimisierung eher individuumzentrierte Themen wie charakteristische Verhaltensweisen des Opfers, die die Viktimisierung fördern oder erhalten ins Zentrum.

Während die Bullyingforschung stark auf Selbstberichten über Bullyingprobleme aufbaut und die individuelle Erfahrung innerhalb gefügter Gruppen (Schulklassen) thematisiert, setzen Studien zur Forschung über generelle Viktimisierung oft auf verschiedene Informationsquellen z.B. Mitschüler- und Lehrer-

berichte oder Fremd- und Selbstberichte von Schülern (Craig & Pepler, 1996; Crick & Bigbee, 1998; Crick, Casas & Ku, 1998; Kochenderfer & Ladd, 1997; Perry et al., 1988; Schwartz et al., 1993). So sollen die Individualerfahrungen z.B. anhand der Form der Viktimisierung im Zusammenhang mit psychosozialen Folgen spezifiziert werden. Mehr-Item Fragebögen (in denen z.B. erfragt wird, wie häufig spezifische Verhaltensweisen erfahren wurden) werden gegenüber singulären Fragen zur Erfassung von Viktimisierung (wie zum Beispiel im BVQ) bevorzugt. Der modifizierte „Peer Nomination Inventory“ (PNI: Wiggins & Winder, 1961), der u. a. von Perry und Kollegen (1988) eingesetzt wurde oder der „Social Experience Questionnaire“ (SEQ), der von Crick und Kollegen entwickelt und eingesetzt wurde (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996), gelten als klassische Beispiele für Instrumente dieses Typs. Opfer werden entweder durch Verwendung von Cut-off Scores in Abhängigkeit von den Stichprobenmittelwerten (z.B. eine Standardabweichung über dem Mittelwert: Perry et al., 1988; Crick & Grotpeter, 1996) oder durch einen Durchschnittswert, der dem Mittelpunkt der Antwortskala direkt entspricht (siehe Kochenderfer & Ladd, 1997) identifiziert.

Tabelle 1: Vergleich der Konstrukte „Bullying“ und „generelle Viktimisierung“ anhand der Opferdefinition und der Merkmale der Erfassung.

| | <i>Bullying</i> | <i>Generelle Viktimisierung</i> |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|
| <u>Opferdefinition</u> | | |
| Opfer-Täter Beziehung | asymmetrisch | nicht definiert |
| Dauer der Opfererfahrung | mindestens über drei Monate | nicht definiert |
| Systematik der Opfererfahrung | manchmal, ein oder mehrmals pro Woche | nicht definiert |
| Umfang der aggressiven Interaktion | kollektiv | vornehmlich dyadisch |
| <u>Erfassung von Viktimisierung</u> | | |
| Erfassungsebene | definitionsbasiert | verhaltensbasiert |
| Informationsquelle | Selbstbericht* | Fremdbericht* |
| Opferkriterium | absolut | cut-off Kriterium |

Anmerkung: *Die benannte Informationsquelle ist überwiegend, aber nicht ausschließlich eingesetzt.

Tabelle 1 fasst die wesentlichen Differenzierungsmerkmale der beiden Konstrukte als Übersicht zusammen. Obwohl einige Autoren (z.B. Schuster, 1996) darauf hinweisen, hat man den unterschiedlichen Konzeptualisierungen und den verschiedenen Methoden wenig Aufmerksamkeit geschenkt, wenn es abzuschätzen gilt, wieweit allein diese Unterschiede die Ergebnisse und damit auch die Schlussfolgerungen, die gezogen werden können, beeinflussen.

Divergierende Aspekte im Vergleich der Konstrukte

Neuere Untersuchungen zeigen, dass Viktimisierung unter Freunden nicht selten zu beobachten ist (Grottpeter, Geiger, Crick, & Nukukij, 1999; Grottpeter & Crick, 1996; Werner & Geiger, 1999). Freundschaften werden typischerweise als symmetrische Beziehungen zwischen Partnern mit gleichem Status angesehen (Hartup, 1983; Russell, Mize, & Pettit, 1998). Daher würde man aggressive Episoden zwischen Freunden nicht als Bullying bezeichnen. Andererseits zeigen Schüler, die von einem engen Freund viktimisiert werden, erhebliche Anpassungsprobleme. Das gilt sogar dann, wenn der Grad ihrer Viktimisierung innerhalb der gesamten Peergroup betrachtet wird, was einer Annäherung an das Bullying-Konzept gleichkommt (Crick & Nelson, 1999). Qualitative Daten einer Bullying-Hotline bestätigen, dass Bullying durch (frühere?) Freunde kein Einzelfall ist (Schäfer & Kulis, 2000). Zusammengefasst deutet das darauf hin, dass Studien über Viktimisierung, die auf Bullying begrenzt sind, möglicherweise bestimmte viktimisierte Jugendliche vernachlässigen, die das Risiko von Anpassungsschwierigkeiten tragen (z.B. eben die, die durch enge Freunde viktimisiert werden).

Viktimisierung anhand des Bullying-Konzepts zu definieren, birgt ein weiteres Problem durch den potentiellen Bias, den das Konzept Bullying ob der eingesetzten Verhaltensformen nahe legt. Trotz der generellen Annahme, dass Bullying auf physischem, verbalem oder relationalem Wege stattfindet, konnte Boulton (1996, 1997) zeigen, dass Lehrer und Schüler bevorzugt physische Attacken oder verbale Drohungen unter Bullying subsumierten. Relationale Aggression, also der Versuch, andere durch Beeinträchtigung oder Manipulation ihrer Beziehungen zu schädigen (z.B. gemeiner Tratsch, sozialer Ausschluss; Crick, Bigbee & Howes, 1996; Crick & Grottpeter, 1995) wird so möglicherweise unterschätzt. Ähnliches berichten Stanley und Arora (1998) anhand einer Stichprobe weiblicher Jugendlicher. Im Gegensatz zu diesen Befunden steht, dass Mädchen relationale Aggression häufig als Beispiel für das Verhalten angeben, das darauf zielt, anderen zu schaden. Schüler bestätigen ebenfalls, dass relationale Aggression eine erhebliche Belastung bei den Opfern verursacht und besonders dann, wenn die Opfer Mädchen sind (Crick, 1995). Wenn also explizit nach

Bullyingerfahrungen gefragt wird, ist denkbar, dass Schüler relationale Formen von Viktimisierung zumindest partiell vernachlässigen, die hoch aversiv und mit essentiellen Einschränkungen für das Wohlbefinden des Opfers sein können (Crick et al., 1996).

Eine Schwierigkeit, Bullying anhand des Konzepts „genereller Viktimisierung“ zu erfassen, liegt in der Dynamik der Täter-Opfer Beziehung. Per definitionem ist von Bullying dann zu sprechen, wenn der Täter durch aggressive Attacken gegen ein schwächeres Opfers anstrebt, eine soziale Machtposition in der Klasse auf Kosten des Opfers auszubauen. Die vom Täter antizipierte Unfähigkeit des Opfers, sich adäquat zu wehren, soll einerseits die verstärkte Ablehnung des Opfers innerhalb der Klasse fördern (DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994; Schäfer, 1998; Slee, 1995), um andererseits die zunehmende Akzeptanz („Der/die hat es ja nicht anders verdient!“) der aggressiven Attacken des Täters sichern. Das führt zu einer systematischen Wiederholung der Attacken, die bei der Erfassung von Viktimisierung nur auf der Verhaltensebene vermutlich unterschätzt wird.

Zuletzt scheint eine Definition des Bullying-Konzepts anhand des Viktimisierungskonzepts problematisch, weil der soziale Kontext für die vom Täter instrumentalisierte Opfer-Täter Beziehung unbeachtet bleibt (Craig & Pepler, 1995; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Schäfer & Korn, 2002). Die systematischen Attacken gegen das Opfer forcieren, dass zunehmend mehr Mitschüler in den Bullyingprozess involviert werden. Es ist anzunehmen, dass der Verlust von sozialer Kontrolle und das systematisch vermittelte Gefühl „nicht dazu zu gehören“ (Hawker & Boulton, in press) für das Opfer eine qualitativ andersartige und exklusivere psychologische Erfahrung darstellen als Viktimisierungserfahrungen, die nur eine Dyade (Täter-Opfer) oder der eine kleine Gruppe beschränkte sind.

Zusammenfassend spricht einiges dafür, dass auf der Basis der Konstrukte „Bullying“ und „genereller Viktimisierung“ in Teilen nicht überlappende Erfahrungsbereiche erfasst werden. Was fehlt, ist die Quantifizierung sowohl der überlappenden als auch der originären Anteile der beiden Konstrukte. Erst dadurch wird es möglich, neues Wissen über die Erfahrung der Verschiedenartigkeit von Viktimisierung in Schulklassen abzuleiten, der gegebenenfalls mit unterschiedlichen Interventionen begegnet werden muss.

Ein Vergleich der Konstrukte zur Viktimisierung

In der vorliegenden Untersuchung wird versucht, die Konzepte zu „Bullying“ und „genereller Viktimisierung“ auf Basis des empirischen Vergleichs zu differenzier-

en. Dazu wurden zwei Viktimisierungskonstrukte¹ⁱ an einer Stichprobe von Schülern der 7./8. Jahrgangsstufe an 89 Schulen in Südbayern erhoben: Für den Ansatz genereller Viktimisierung werden relationale und physische Formen der Viktimisierung erfasst und Viktimisierung durch Bullying wird anhand des Bullying-Ansatz (Olweus, 1989) erhoben.

Validierung. Da bisher nur wenige Untersuchungen zu relationaler/physischer Viktimisierung in Deutschland durchgeführt wurden, soll dieses Konstrukt zuerst für die Altersgruppe der 7./8. Jahrgangsstufe validiert werden. Das ermöglicht die Untersuchungen an amerikanischen und an jüngeren deutschen Schülern (Schäfer, Werner & Crick, 2002) zu replizieren und die interkulturelle Anwendbarkeit des Konstrukts zu untermauern. Dazu sollen die Distinktheit von relationaler und physischer Viktimisierung, die Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbstberichten, die Geschlechtsunterschiede im Grad der Viktimisierung und die Verknüpfung zum sozialen Status überprüft werden (siehe als Überblick für die Befunde in den USA: Werner, Bigbee & Crick, 1999; Schäfer & Werner, 1999; Schäfer et al., 2002 für Befunde in Deutschland).

Der Vergleich der zwei Ansätze. Das zentrale Ziel dieser Untersuchung ist der systematische Vergleich von „Bullying“ und „genereller Viktimisierung“ an einer repräsentativen Stichprobe von Schülern der 7/8. Jahrgangsstufe. Dazu soll abgeschätzt werden, wie weit die beiden Konstrukte die gleichen Schüler als Opfer identifizieren. Das kann nach sich ziehen, dass in Zukunft die Favorisierung eines der beiden Ansätze zu rechtfertigen ist. Die Unterschiede der Konzepte in definitorischen (z.B. Gruppenphänomen vs. individuelles Phänomen) oder methodischen Aspekten (z.B. Selbstbericht vs. Fremdbbericht, unterschiedliche Cut-offs zur Identifizierung der Opfer) können aber auch dazu führen, dass sich die als Opfer identifizierten Schüler in individuellen Charakteristika, wie der familiären Sozialisation und/oder Erfahrungen unter Gleichaltrigen unterscheiden. Wenn das zuträfe, wäre zu empfehlen, spezifizierte Forschungsfragen besser mit jeweils einem der beiden Ansätze zu bearbeiten, um z.B. für Interventionen die adäquate Anwendungsebene (Individuum, Gruppe) einschätzen zu können.

Auf der Basis der Befunde von Boulton (1996, 1997) und Stanley und Arora (1998) wäre anzunehmen, dass die Berichte von Jungen und Mädchen über Bullyingerfahrungen stärker mit physischer als mit relationaler Viktimisierung überlappen. Die Ergebnisse einer deutschen Stichprobe der sechsten Jahr-

¹ Wir sprechen im weiteren von zwei Viktimisierungskonstrukten, dem Konstrukt genereller Viktimisierung und dem Bullying Konstrukt. Das Konstrukt genereller Viktimisierung (vgl. Werner, Bigbee & Crick, 1999) basiert aber seinerseits wieder auf zwei Konstrukten, nämlich dem Konstrukt offener Viktimisierung und dem Konstrukt relationaler Viktimisierung. Letzteres gilt analog für das Konstrukt genereller Aggression wo angesprochen.

gangsstufe ($n = 217$) widersprechen diesem Befund. Sie zeigen, dass Jungen und Mädchen physische und relationale Viktimisierung als Bullyingverhalten berichten und differenzieren relationale Viktimisierung als tragenden Aspekt von Bullying bei Mädchen (Schäfer et al., 2002). Zur weiteren Aufklärung dieser Inkonsistenz bedarf es der Replikation dieser Befunde an einer größeren Stichprobe. Trotz der weiten Verbreitung von Viktimisierungserfahrungen muss die Identifikation eines Opfer von Bullying und/oder Viktimisierung innerhalb von Schulklassen als seltenes Ereignis verstanden werden.

Zuletzt sollen die Ansätze zu „Bullying“ und „genereller Viktimisierung“ in ihrer Tauglichkeit für die Vorhersage des sozialen Status (z.B. sozialer Akzeptanz und sozialer Ablehnung) verglichen werden. Die Verbindung zwischen geringem sozialem Status in der Kindheit und aktuellen wie zukünftigen sozialen Anpassungsschwierigkeiten, z.B. Depression, Einsamkeit oder Delinquenz, ist vielfach beschreiben (siehe im Überblick: Parker & Asher, 1987). Spezifischer haben verschiedene Autoren sowohl für generelle Viktimisierung wie für Bullying aufgezeigt, dass die Opfer von Viktimisierung in der Klasse oft auch starker Ablehnung ausgesetzt sind (Hodges, Malone & Perry, 1997; Olweus, 1991; Perry et al., 1988). Einerseits führt stabile Ablehnung zu mehr Viktimisierung (Boivin, Hymel, Van Brunshot & Cantin, 1998). Andererseits argumentieren DeRosier, Cillessen, Coie und Dodge (1994) auf der Basis experimenteller Daten, dass die fortgesetzte Viktimisierung dann zu verbreiteter Ablehnung durch Mitschüler führt, wenn diese die Aggression des/der Täter nicht stoppen können. Deshalb ist anzunehmen, dass der Zusammenhang zwischen Viktimisierung und sozialem Status nicht unidirektional ist und verschiedene Komponenten zu dem systematischen Zusammenhang beitragen.

In der vorliegenden Untersuchung wird geprüft, in welchem Ausmaß Bullying und generelle Viktimisierung originäre Information über soziale Akzeptanz und soziale Ablehnung vorhersagen, die durch das jeweils andere Konstrukt nicht erklärt werden kann. In anderen Worten, wir vergleichen welche spezifischen Informationen Bullyingerfahrungen einerseits und generelle Viktimisierung andererseits über den sozialen Status der betroffenen Kinder offenbaren, wenn die überlappenden Informationen stabil gehalten werden.

Die Ziele der Untersuchung. Erstens soll das Konstrukt relationaler Viktimisierung anhand einer repräsentativen Stichprobe für den deutschsprachigen Raum validiert werden. Das bedeutet die Befunde amerikanischer Studien bezüglich der Beziehung zwischen physischen und relationalen Formen der Viktimisierung, sowie der Analyse von Geschlechtsunterschieden und des Zusammenhangs von Viktimisierung und sozialem Status zu replizieren. Zweitens wird ein systematischer Vergleich durchgeführt, der das Ausmaß der Überlappung zwischen Bullying und genereller Viktimisierung sichtbar macht und evaluiert,

wieweit originäre Information über soziale Anpassung unter Gleichaltrigen durch jedes der Konstrukte beigetragen wird. So wird es letztlich möglich, die Generalisierbarkeit bestimmter Befundmuster oder – falls nachweisbar – geschlechtsabhängiger Unterschiede abzuwägen.

Methode

Stichprobe

An der Studie nahmen 2.750 Schüler (1.406 Jungen, 1.344 Mädchen) aus 89 verschiedenen Schulen aus München und Südbayern teil. Die Jugendlichen besuchten die 7. bzw. 8. Jahrgangsstufe und waren im Durchschnitt 12-13 Jahre alt. Die Eltern waren durch die Direktoren der Schule gebeten, die Teilnahme ihrer Kinder an der Untersuchung zu unterstützen.

Soziometrische Erfassung von Viktimisierung und sozialem Status

Viktimisierung (Fremdbericht). Das Mitschülerurteil über Viktimisierung im Klassenkontext wurde anhand der Fremdberichtskaalen des Social Experience Questionnaires (SEQ_P/Viktimisierung, Crick & Bigbee, 1998) soziometrisch untersucht. Auf Basis von 10 Items wird erlebtes Verhalten erfasst². Die Skala setzt sich aus drei Subskalen nämlich *Viktimisierung durch offene Aggression* (3 Items z.B. „Wer von euch wird häufig geprügelt?“) *Viktimisierung durch relationale Aggression* (3 Items, z.B. „Über wen von euch werden hinter seinem oder ihrem Rücken immer wieder Gerüchte erzählt?“) und *Erfahren prosozialen Verhaltens* (4 Items, z.B. „Über wen von euch wird immer wieder etwas Nettes gesagt“)³ zusammen. Die Jugendliche waren aufgefordert, pro Item maximal drei Jugendliche zu benennen („Schreibe die Kennziffern der Jugendliche auf, auf die diese Beschreibungen deiner Meinung nach besonders zutreffen?“). Die Nominierungen wurden aufsummiert und auf Klassenebene standardisiert. Die Subskalen zeigen akzeptable bis gute Reliabilität (ALPHA= .67 bis .93; vgl. Schäfer & Wellman, 1998).

Auf Basis der kontinuierlichen Skalenwerte wurden Extremgruppen gebildet, d.h. Opfertypen spezifiziert. Als *Opfer relationaler Aggression* wird identifiziert, dessen Kennwert für relationale Viktimisierung mehr als eine Standardabweichung über dem Stichprobenmittelwert und dessen Kennwert für physische Vik-

² Zur Übertragung ins Deutsche wurden die Skalen von Mechthild Schäfer und Nicole Werner/Wellman übersetzt/rückübersetzt.

³ Die Indices dieser Subskala (Erfahren prosozialer Verhaltensweisen) sind im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung nicht ausgewertet.

timisierung weniger als eine Standardabweichung über dem Stichprobenmittelwert liegt. *Opfer physischer Aggression* ist, dessen Kennwert für physische Viktimisierung mehr als eine Standardabweichung über dem Stichprobenmittelwert und dessen Kennwert für relationale Viktimisierung weniger als eine Standardabweichung über dem Stichprobenmittelwert liegt. *Opfer von relationaler und physischer Viktimisierung* ist, dessen Kennwerte für relationale Viktimisierung und für physische Viktimisierung mehr als eine Standardabweichung über dem Stichprobenmittelwert liegen. Als *Nicht-Opfer* sind entsprechend alle identifiziert, deren Kennwerte für relationale Viktimisierung und für physische Viktimisierung jeweils weniger als eine Standardabweichung über dem Stichprobenmittelwert liegen. Auf diese Weise identifizieren wir 2319 Nicht-Opfer (1127 Jungen, 1192 Mädchen), 204 Opfer relationaler Viktimisierung (74 Jungen, 130 Mädchen), 120 Opfer physischer Viktimisierung (108 Jungen, 12 Mädchen) und 107 Opfer relationaler und physischer Viktimisierung (97 Jungen, 10 Mädchen).

Viktimisierung (Selbstbericht). Subjektive Erfahrungen mit Viktimisierung durch relationale und physische Aggression durch Mitschüler wurden anhand der Selbstbericht-Skala des Social Experience Questionnaires (SEQ_S, Crick & Grotpeter, 1996) erfasst. Die Skala ist weitgehend analog zu den Items des Fremdberichts konstruiert. Relationale Viktimisierung wird anhand von 4 Items (z.B. „Wie häufig werden hinter Deinem Rücken immer wieder Gerüchte erzählt?“) und physische Viktimisierung anhand von 3 Items (z.B. „Wie häufig wirst Du geprügelt?“) erfasst. Die Schüler waren gebeten, pro Item zwischen 1 (= nie) und 5 (= immer) die erlebte Häufigkeit zu quantifizieren⁴. Auf der Basis der Subskalen wurden Skalenmittelwerte berechnet, die als Index für relationale Viktimisierung und physische Viktimisierung fungieren. Beide Subskalen zeigen akzeptable interne Konsistenz (Alpha = .78 resp. .75). Die Einteilung in Extremgruppen, d.h. die Klassifikation der Opfertypen auf Basis des Selbstberichts, wurde nach den oben beschriebenen Kriterien (siehe Fremdbericht) vorgenommen. So identifizieren wir 1936 Nicht-Opfer (916 Jungen, 1021 Mädchen), 219 Opfer relationaler Viktimisierung (90 Jungen, 129 Mädchen), 176 Opfer physischer Viktimisierung (140 Jungen, 36 Mädchen) und 115 Opfer relationaler und physischer Viktimisierung (86 Jungen, 29 Mädchen).

Erfassung von Bullying. Bullying wurde anhand einer modifizierten Version des Bully/Victim Questionnaire erfasst (BVQ: Olweus, 1989; Whitney & Smith, 1993). Dieser Fragebogen wurde für frühere Untersuchungen von uns ins Deut-

⁴ Die Originalversion des SEQ_S enthält ebenfalls eine zusätzliche Skala, die erfasst, wie häufig man prosoziale Verhaltensweisen von anderen erfährt (z.B. „Wie häufig wird zu Dir etwas nettes gesagt). Aus dieser Skala wurde in unserer Untersuchung nur ein Item aufgenommen und als positives Filler-Item behandelt.

sche übersetzt und von Kirsten Madsen rückübersetzt. Der BVQ besteht insgesamt aus 24 Items und erfasst die Erfahrungen von Schülern, schikaniert zu werden und andere zu schikanieren für den Zeitraum der letzten drei Monate. Entsprechend den gängigen Prozeduren (z.B. Boulton, 1995; Schäfer, 1996; Whitney & Smith, 1993) wurde den Jugendlichen zuerst eine Definition von Bullying angeboten. „Schikanieren ist ein Verhalten, in dem einer Schülerin bzw. einem Schüler immer wieder absichtlich körperlicher und/oder psychischer Schaden zugefügt wird, z.B. indem über sie/ihn Witze gemacht werden, sie/er nie mitspielen darf, aus der Gruppe ausgeschlossen wird, ihre/seine Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht werden, sie/er beschimpft, oder sogar geschlagen wird. Es ist nicht schikanieren, wenn zwei raufen oder streiten, die gleich stark sind“.

Viktimisierung durch Bullying wird dann anhand der Frage erfasst: „*Wie oft bist du in den letzten 12 Wochen schikaniert worden?*“. Als Antwortoptionen sind „gar nicht, ein- oder zweimal, manchmal, einmal pro Woche, mehrmals pro Woche“ angeboten. Um sicherzustellen, dass für die Befragten der Zeitraum vergleichbar konkret ist, haben wir den Zeitraum *in den letzten 12 Wochen* Zeitraum adäquat durch den Begriff *seit dem Zwischenzeugnis* ersetzt.

Für Extremgruppenvergleiche wurde jeweils eine dichotome Variable gebildet, die z.B. die Schüler als Opfer klassifiziert, die *manchmal, einmal pro Woche oder mehrmals pro Woche* innerhalb der letzten zwölf Wochen schikaniert worden sind. Alle anderen Schüler sind im Folgenden als Neutrale oder Nicht-Opfer bezeichnet. Insgesamt identifizieren wir 1983 Nicht-Opfer (950 Jungen, 1033 Mädchen) und 433 Opfer von Bullying (291 Jungen, 182 Mädchen).

Sozialer Status. Soziale Akzeptanz und soziale Ablehnung innerhalb der Klasse wurden mit einem Standardverfahren von Coie und Dodge (1982) soziometrisch erhoben, indem jeweils drei Nennungen der am meisten und am wenigsten gemochten Mitschüler (ohne Einschränkung auf das Geschlecht) erfasst wurden. Die Nominierungen wurden pro benanntem Individuum aufsummiert und auf Klassenebene standardisiert.

Durchführung

Alle Untersuchungsteile wurden innerhalb einer Unterrichtsstunde von erfahrenen Untersuchern durchgeführt. Die Schüler beantworteten zuerst die soziometrischen Fragen, dann den soziometrischen Teil zur Erfassung von Viktimisierung (SEQ_P), gefolgt vom Selbstbericht über Viktimisierung (SEQ_S) und als letztes Instrument wurden die Fragen des Olweusfragebogen über Bullying

(BVQ) bearbeitet.⁵

Ergebnisse

Bevor wir die Viktimisierungsstrukturen gegenüberstellen wird zunächst die psychometrische Aussagekraft der deutschsprachigen Versionen des SEQ_S und des SEQ_P analysiert. Dazu wird die Übereinstimmung zwischen Fremdbewertung und Selbstbewertung über generelle Viktimisierung, das Muster der Geschlechtsunterschiede und zuletzt die Assoziation zwischen relationaler sowie physischer Viktimisierung und dem sozialen Status überprüft.

Für den direkten Vergleich der Konstrukte Bullying und generelle Viktimisierung wird dann der Grad der Überlappung zwischen relationaler Viktimisierung, physischer Viktimisierung und Bullying erfasst, um schließlich festzustellen, welchen originären Anteil jeder Einzelne der beiden Ansätze zur Vorhersage des sozialen Status leistet. Tabelle 2 zeigt die deskriptive Statistik für alle Variablen, die in diese Untersuchung einbezogen sind.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik für die Variablen der Untersuchung.

| | N | Mittelwert | SD | Minimum | Maximum | Varianz |
|---------------------------------|------|------------|------|---------|---------|---------|
| <u>Maße für Viktimisierung</u> | | | | | | |
| RV (SEQ_S) | 2650 | .88 | .70 | .00 | 4.00 | .49 |
| PV (SEQ_S) | 2652 | .45 | .63 | .00 | 4.00 | .39 |
| RV (SEQ_S) | 2974 | .00 | .83 | -.90 | 5.07 | .69 |
| PV (SEQ_S) | 2884 | .00 | .94 | -.61 | 5.36 | .88 |
| <u>Maß für Bullying</u> | | | | | | |
| V (BVQ) | 2659 | .77 | 1.08 | 0 | 4 | 1.16 |
| <u>Maße für sozialen Status</u> | | | | | | |
| Akzeptanz | 2974 | .00 | .98 | -2.09 | 3.88 | .96 |
| Ablehnung | 2974 | .00 | .98 | -1.31 | 4.98 | .96 |

Anmerkung: RV = Relationale Viktimisierung; PV = Physische Viktimisierung; SEQ_S Skalen haben ein definitives Maximum von 5; V (BVQ) Wie oft bist du in den letzten 3 Monaten schikaniert worden (0-4).

⁵ Von diesen Fragen ist für diese Untersuchung nur die Viktimisierungsfrage ausgewertet.

Die psychometrische Aussagekraft der deutschen Version des Viktimisierungsskalen des Social Experience Questionnaires (SEQ)

Selbstbericht: SEQ_S. Eine Faktorenanalyse mit VARIMAX Rotation repliziert weitgehend die Faktorenstruktur in Crick & Grotpeter (1996), Crick & Bigbee (1998) und die Voruntersuchung in der sechsten Jahrgangsstufe (Schäfer et al., 2002). Es lassen sich zwei Faktoren extrahieren: a) relationale Viktimisierung (Eigenwert = 3.7, 41% erklärte Varianz) und b) physische Viktimisierung (Eigenwert = 1.3, 14% erklärte Varianz). Die Faktorladungen variieren zwischen .69 und .83 und es gibt nur ein Item, das auf beiden Faktoren lädt. In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen sind relationale und physische Formen der Viktimisierung mit $r = .45$, $p < .001$ korreliert.

Fremdbericht: SEQ_P. Die Faktorenanalyse über die Items der Fremdberichte (SEQ_P) ergab die erwarteten drei Faktoren: a) relationale Viktimisierung (Eigenwert= 2.5, 25% der Varianz); b) physische Viktimisierung (Eigenwert= 1.0, 10% der Varianz) und c) prosoziales Verhalten (Eigenwert= 4.0, 40% der Varianz). Die Faktorladungen variieren zwischen .66 und .90 und es gibt ebenfalls ein Item, das auf zwei Faktoren lädt. In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen sind relationale und physische Formen der Viktimisierung mit $r = .49$, $p < .001$ korreliert.

Die Übereinstimmung zwischen den Informationsquellen für relationale und physische Viktimisierung. Das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen Fremdberichten und Selbstberichten wurde korrelativ bestimmt (vgl. Tabelle 5). Für Jungen sind die Selbst- und Fremdberichte über physische Viktimisierung enger verknüpft ($r = .45$) als für Mädchen. ($r = .19$). Für relationale Viktimisierung ist die Übereinstimmung von Fremd- und Selbstbericht für Jungen und Mädchen vergleichbar moderat ($r = .46$ und $.34$).

Geschlechtsunterschiede bei relationaler und physischer Viktimisierung. Zur Überprüfung der charakteristischen Geschlechtsunterschiede in der Erfahrung relationaler und physischer Viktimisierung wurde zunächst varianzanalytisch berechnet, ob sich die Erfahrung relationaler und physischer Viktimisierung für Jungen und Mädchen auf Basis der Fremdberichte bzw. der Selbstberichte unterscheidet. Wegen der moderaten Korrelation der Viktimisierungsformen wurde physische Viktimisierung als Kovariate in der Analyse von relationaler Viktimisierung eingeführt und vice versa.

Mädchen erleben mehr relationale Viktimisierung als Jungen auf Basis der Selbstberichte ($F(1, 2446) = 34.3$, $p < .001$) und der Fremdberichte ($F(1, 2659) = 36.2$, $p < .001$). Jungen hingegen erleben mehr physische Viktimisierung als Mädchen und zwar ebenfalls auf Basis der Selbstberichte ($F(1, 2446) = 271.8$, $p < .001$) und der Fremdberichte ($F(1, 2659) = 231.1$, $p < .001$).

Zusätzlich wurden Extremgruppenvergleiche anhand von χ^2 -Tests gerechnet, um den Anteil der Jungen bzw. Mädchen zu vergleichen, die den vier Statusgruppen der Viktimisierung (kein Opfer, relationales Opfer, physische Opfer, relationales und physisches Opfer) zugeordnet werden können.

Laut Selbstberichten werden als Opfer relationaler Viktimisierung mehr Mädchen (59%) als Jungen (41%) identifiziert, während mehr Jungen (80%) als Mädchen (20%) Opfer physischer Viktimisierung werden und ebenfalls mehr Jungen (75%) als Mädchen (25%) das Opfer relationaler *und* physischer Viktimisierung sind ($\chi^2 (df = 3) = 102.23, p < .001$). Auf Basis der Fremdberichte sind die Geschlechtsunterschiede ähnlich, aber ausgeprägter ($\chi^2 (df = 3) = 163.41, p < .001$). Mehr Mädchen (64%) als Jungen (36%) werden als Opfer von relationaler Viktimisierung identifiziert, mehr Jungen (90%) als Mädchen (10%) werden als Opfer von physischer Viktimisierung identifiziert und mehr Jungen (92%) als Mädchen (8%) werden als Opfer relationaler *und* physischer Viktimisierung identifiziert.

Soziale Akzeptanz und Ablehnung bei relationaler und physischer Viktimisierung

Um die Assoziation zwischen relationaler Viktimisierung und physischer Viktimisierung mit dem sozialen Status zu überprüfen, wurden zunächst die Korrelationskoeffizienten zwischen genereller Viktimisierung und sozialer Akzeptanz bzw. Ablehnung berechnet (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Korrelationen zwischen dem Viktimisierungskonstrukte und sozialem Status.

| | <u>Akzeptanz</u> | <u>Ablehnung</u> |
|--------------------------------|----------------------|------------------|
| <u>Jungen:</u> | | |
| Relationale Viktimisierung (S) | -.18** | .38** |
| Physische Viktimisierung (S) | -.13** | .22** |
| Relationale Viktimisierung (P) | -.29** | .73** |
| Physische Viktimisierung (P) | -.17** | .46** |
| <u>Mädchen:</u> | | |
| Relationale Viktimisierung (S) | -.14** | .28** |
| Physische Viktimisierung (S) | -.04 ^{n.s.} | .14** |
| Relationale Viktimisierung (P) | -.26** | .64** |
| Physische Viktimisierung (P) | -.02 ^{n.s.} | .17** |

Anmerkung: (S) *Selbstberichte*; (P) *Fremdberichte*; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Für Jungen lagen die Korrelationen zwischen $r = -.29$ und $r = .73$. Alle Korrelationen waren signifikant, und in allen Fällen war ein höherer Grad an Viktimisierung mit geringerer Akzeptanz und mehr sozialer Ablehnung verknüpft. Für Mädchen war nur relationale Viktimisierung (Selbst- und Fremdbbericht) mit verringerter Akzeptanz assoziiert, aber sowohl relationale Viktimisierung als auch physische Viktimisierung (jeweils Selbst- und Fremdbbericht) waren mit sozialer Ablehnung assoziiert.

Zusätzlich wurden Varianzanalysen (ANOVA) mit einem zweifach gestuften Faktor (Geschlecht) und einem vierfach gestuften Faktor (Opfer-Status: kein Opfer, relationales Opfer, physisches Opfer, relationales und physisches Opfer) gerechnet. Soziale Akzeptanz bzw. Ablehnung wurde als abhängige Variable behandelt und die Analysen wurden für Selbst- und Fremdbberichte separat durchgeführt (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Soziale Akzeptanz und soziale Ablehnung für die Opfer- Gruppen laut Selbstbericht (SEQ_S) und Fremdbbericht (SEQ_P) in Abhängigkeit vom Geschlecht.

| | Soziale Akzeptanz | | Soziale Ablehnung | |
|---------------------------------|---------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| <u>Selbstbericht (SEQ_S)</u> | | | | |
| Kein Opfer | -.10 ^a | .12 ^{a,b} | -.06 ^a | -.19 ^a |
| Relationales Opfer | -.30 ^{a,b} | -.32 ^b | .67 ^b | .38 ^b |
| Physisches Opfer | -.17 ^{a,b} | .46 ^a | .18 ^a | -.19 ^a |
| Relationales + physisches Opfer | -.27 ^b | -.21 ^b | 1.10 ^c | .75 ^b |
| <u>Fremdbbericht (SEQ_P)</u> | | | | |
| Kein Opfer | | -.91 ^a | | -.21 ^a |
| Relationales Opfer | | -.59 ^b | | 1.19 ^c |
| Physisches Opfer | | -.02 ^a | | -.15 ^b |
| Relationales + physisches Opfer | | -.75 ^b | | 2.15 ^d |

Anmerkung: Mittelwerte mit unterschiedlichen Kennbuchstaben innerhalb eine Spalte unterscheiden sich mindestens auf einem 5%igen Fehlerniveau signifikant voneinander ($p < .05$).

Signifikante Haupteffekte wurden auf Basis der Selbstberichte für soziale Akzeptanz (Geschlecht: $F(1, 2446) = 4.2$, $p < .05$; Opfer-Status: $F(3, 2446) = 15.6$, $p < .01$) und für Ablehnung (Geschlecht: $F(1, 2446) = 14.7$, $p < .01$; Opfer-Status: $F(3, 2446) = 62.6$, $p < .01$) gefunden. Separate einfaktorielle Analysen und anschließende Post hoc Tests (Duncan, $p < .05$) zeigen für soziale Akzeptanz, dass Jungen ($F(3,1231)=8.20$, $p < .01$), die relationale *und* physische Op-

fer sind, signifikant weniger als alle anderen Opfer-Statusgruppen akzeptiert werden. Bei den Mädchen ($F(3,1214)=9.92, p < .01$) werden Nicht-Opfer und physische Opfer mehr akzeptiert, als die relationalen Opfer oder relationale *und* physische Opfer.

Bei sozialer Ablehnung zeigt sich ein ähnliches Muster für Jungen ($F(3, 1231) = 46.5, p < .01$) und Mädchen ($F(3, 1214) = 19.5, p < .01$). Allerdings sind Jungen als Opfer relationaler *und* physischer Viktimisierung stärker abgelehnt als Opfer ausschließlich relationale Viktimisierung, die sich nochmals signifikant von physischen Opfern und den Nicht-Opfern unterscheiden.

Auf Basis der Fremdberichte wurden signifikante Haupteffekte nur im Bezug auf den Opfer-Status und zwar für soziale Akzeptanz (Opfer-Status: $F(1, 2446) = 34.8, p < .01$) und für Ablehnung (Opfer-Status: $F(1, 2446) = 266.2, p < .01$) gefunden. Post hoc Tests (Duncan, $p < .05$) zeigen, dass physische Opfer und Nicht-Opfer signifikant mehr akzeptiert werden als relationale Opfer und relationale *und* physische Opfer. Bezüglich der Ablehnung unterscheiden sich alle Opfer-Statusgruppen signifikant voneinander, wobei relationale *und* physische Opfer die meiste Ablehnung erfahren, gefolgt von nur relationalen Opfern und physischen Opfern. Nicht-Opfer erfahren keine Ablehnung. Geschlechtsunterschiede waren auf Basis der Fremdberichte nicht signifikant.

Zusammengefasst heißt das, dass Jugendliche, die relationale Viktimisierung allein oder in Kombination mit physischer Viktimisierung erleben, mit sehr viel ernsthafteren sozialen Schwierigkeiten konfrontiert sind, als jene, die „nur“ physische Viktimisierung erleben. Dieses Muster ist über Selbstberichte und Fremdberichte hin konsistent. Das bedeutet, der Befund ist auch in den Analysen robust, in denen keine gemeinsame Varianz zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen vorliegt (z.B. Selbstbericht über Viktimisierung und Mitschülerurteil über sozialen Status).

Der Vergleich der Viktimisierungskonstrukte

Um den Grad der Überlappung zwischen dem Konstrukt genereller Viktimisierung und dem Bullying Konstrukt zu bestimmen, wurden zunächst die Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen – für Jungen und Mädchen getrennt – berechnet (siehe Tabelle 5). Es war postuliert, dass relationale und physische Viktimisierung moderat verknüpft sein würden. Tabelle 5 bestätigt dieses für Jungen und Mädchen. Allerdings ist die Überlappung zwischen relationaler und physischer Viktimisierung für Jungen signifikant stärker als für Mädchen und zwar sowohl laut Fremdbericht ($r = .60$ vs. $r = .22$; $t = 3,01, p < .01$) wie laut Selbstbericht ($r = .55$ vs. $r = .35$; $t = 3,19, p < .01$).

Tabelle 5: Korrelationen zwischen den Viktimisierungskonstrukten für Jungen und Mädchen getrennt (Korrelationskoeffizienten oberhalb der Diagonale betreffen Mädchen, Korrelationskoeffizienten unterhalb der Diagonale betreffen Jungen).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 Relationale Viktimisierung (S) | -- | .35** | .34** | .12** | .52** |
| 2 Physische Viktimisierung (S) | .55** | -- | .13** | .19** | .35** |
| 3 Relationale Viktimisierung (P) | .46** | .33** | -- | .22** | .33** |
| 4 Physische Viktimisierung (P) | .38** | .45** | .60** | -- | .15** |
| 5 Viktimisierung durch Bullying | .60** | .50** | .44** | .36** | -- |

Anmerkung: (S) Selbstberichte; (P) Fremdb Berichte; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Weiterhin war postuliert, dass (Selbst-)Berichte über Bullying mit Berichten über physische Viktimisierung und relationale Viktimisierung für Jungen und Mädchen verschieden ausgeprägt assoziiert sein würden. Auch diese Annahme wird bestätigt: Für Jungen sind die Berichte über Bullying moderat bis gut mit relationaler und physischer Viktimisierung assoziiert. Dieses gilt für Selbstberichte über Viktimisierung und – in etwas schwächerer Form – auch für Fremdb Berichte über Viktimisierung. Das bedeutet, dass selbstwahrgenommenes Bullying mit der Wahrnehmung der Mitschüler bei den Jungen substanzial korrespondiert. Bei den Mädchen sind Berichte über Bullying mit Selbst- und Fremdb Berichten über relationale Viktimisierung assoziiert. Das heißt, Mädchen stimmen mit ihren Mitschülern vor allem über diese Art der negativen Behandlung durch Mitschüler überein.

Darüber hinaus wurde die Beziehung der Konstrukte zueinander auf der Basis dichotomisierten Variablen (für die Viktimisierungsstrukture) überprüft. Das erlaubt zu bestimmen, in welchem Ausmaß die Gruppen extrem viktimisierter Jugendliche, die anhand des BVQ oder des SEQ als Opfer identifiziert sind, sich decken. Die Analysen wurden für die Selbst- und Fremdb Berichte und für Jungen und Mädchen separat gerechnet (siehe Tabelle 6 und Tabelle 7).

Tabelle 6: Prozentsatz der Bullying Opfer und Bullying Nicht-Opfer, die sich anhand der SEQ_S Opfergruppen klassifizieren lassen.

| Opfer-Status laut Selbstbericht | <i>BVQ Opfer-Status</i> | | | |
|---|-------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | Jungen | | Mädchen | |
| | Kein Opfer | Opfer | Kein Opfer | Opfer |
| <u>Kein Opfer:</u> | | | | |
| N | 811 | 105 | 927 | 94 |
| <i>% in der BVQ-Opfer-Status Gruppe</i> | <i>85.4%</i> | <i>37.2%</i> | <i>89.7%</i> | <i>51.6%</i> |
| <u>Relationale Opfer:</u> | | | | |
| N | 38 | 52 | 72 | 57 |
| <i>% in der BVQ-Opfer-Status Gruppe</i> | <i>4.0%</i> | <i>18.4%</i> | <i>7.0%</i> | <i>31.1%</i> |
| <u>Physische Opfer:</u> | | | | |
| N | 82 | 58 | 26 | 10 |
| <i>% in der BVQ-Opfer-Status Gruppe</i> | <i>8.6%</i> | <i>20.6%</i> | <i>2.5%</i> | <i>5.5%</i> |
| <u>Relationale + Physische Opfer</u> | | | | |
| N | 19 | 67 | 8 | 21 |
| <i>% in der BVQ-Opfer-Status Gruppe</i> | <i>2.0%</i> | <i>23.8%</i> | <i>0.8%</i> | <i>11.5%</i> |

Tabelle 7: Prozentsatz der Bullying Opfer und Bullying Nicht-Opfer, die sich anhand der SEQ_P Opfergruppen klassifizieren lassen.

| Opfer-Status laut Fremdbericht | <i>BVQ Opfer-Status</i> | | | |
|---|-------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | Jungen | | Mädchen | |
| | Kein Opfer | Opfer | Kein Opfer | Opfer |
| <u>Kein Opfer:</u> | | | | |
| N | 977 | 150 | 1063 | 129 |
| <i>% in der BVQ-Opfer-Status Gruppe</i> | <i>87.2%</i> | <i>52.6%</i> | <i>91.6%</i> | <i>70.1%</i> |
| <u>Relationale Opfer:</u> | | | | |
| N | 41 | 33 | 82 | 48 |
| <i>% in der BVQ-Opfer-Status Gruppe</i> | <i>3.7%</i> | <i>11.6%</i> | <i>7.1%</i> | <i>26.1%</i> |
| <u>Physische Opfer:</u> | | | | |
| N | 71 | 37 | 9 | 3 |
| <i>% in der BVQ-Opfer-Status Gruppe</i> | <i>6.3%</i> | <i>13.0%</i> | <i>0.8%</i> | <i>1.6%</i> |
| <u>Relationale + Physische Opfer</u> | | | | |
| N | 32 | 65 | 6 | 4 |
| <i>% in der BVQ-Opfer-Status Gruppe</i> | <i>2.9%</i> | <i>22.8%</i> | <i>0.5%</i> | <i>2.2%</i> |

Selbstberichte über Viktimisierung. 63% der Jungen und 49% der Mädchen, die als BVQ-Opfer identifiziert wurden, sind auch auf Basis des SEQ_S als Opfer klassifiziert. Das bestätigt zunächst eine moderate bis gute Übereinstimmung zwischen den Konstrukten. Eine weitere Analyse der Verteilung der BVQ-Opfer über die SEQ-Opfer-Kategorien zeigt aber erhebliche Geschlechtsunterschiede.

In Tabelle 6 abgebildet, sind die Bullying-Opfer unter den Jungen zu annähernd gleichen Anteilen über die Gruppen der relationalen, physischen sowie relationalen *und* physischen Opfer verteilt. Im Gegensatz dazu sind über die Hälfte der weiblichen Bullying-Opfer sind zugleich Opfer relationaler Viktimisierung. Andererseits ist von den Mädchen, die (laut SEQ_S) als Opfer physischer Viktimisierung klassifiziert sind, nur ein Drittel auch als Bullying Opfer identifiziert. Insgesamt bestätigt sich aber, dass der BVQ nicht, wie ursprünglich vermutet, sensitiver gegenüber physischen als gegenüber relationalen Viktimisierungsformen ist.

Fremdberichte über Viktimisierung. In diesen Analysen ist eine geringere Übereinstimmung zu erwarten, da verschiedenartige Informationsquellen Auskunft über Viktimisierung (Mitschülerurteil) und Bullyingerfahrungen (Selbstbericht) geben. Um so bemerkenswerter ist es, dass bei den Jungen ein fast gleicher Anteil der Bullying Opfer als relationales Opfer bzw. als physisches Opfer (11.6% vs. 13%) klassifiziert ist und der Anteil als relationales *und* physisches Opfer (22.8%) nahezu doppelt so hoch ist. Bei den Mädchen ist die Überzahl der Bullying-Opfer, die auch laut Fremdbericht klassifiziert sind, relationales Opfer.

Zusammenfassend heißt das, dass der BVQ relationale und physische Viktimisierung bei Jungen vergleichbar sensitiv erfasst. Darüber hinaus bleibt die übereinstimmende Opferidentifikation auf Basis von Bullying und auf Basis der Mitschülerurteile über generelle Viktimisierung (SEQ_P) deutlich weniger als erwartet hinter der Übereinstimmung mit den Selbstberichten (SEQ_S) zurück. Für Mädchen ergibt sich ein anderes Bild: Berichte über Bullying stimmen nur mit Berichten über relationale Viktimisierung gut überein. Übereinstimmungen mit physischer Viktimisierung sind laut Selbstberichten moderat und im Fremdbericht nur noch schwach ausgeprägt.

Die Einzigartigkeit der Viktimisierungsstrukture zur Vorhersage des sozialen Status

Um den originären Beitrag von genereller Viktimisierung und Bullying zur Vorhersage des sozialen Status bestimmen zu können, wurden mehrere hierarchische Regressionsanalysen gerechnet und soziale Akzeptanz bzw. soziale Ablehnung als abhängige Variablen behandelt. In den ersten beiden Analysen

wurden Geschlecht im ersten Schritt, Bullying im zweiten Schritt und die Werte für relationale und physische Viktimisierung gemeinsam im dritten Schritt eingeführt. Auf diese Weise kann die originäre Vorhersage von genereller Viktimisierung für soziale Akzeptanz und Ablehnung bestimmt werden, nachdem um die Varianz des Maßes für Bullying kontrolliert wurde.

In den zwei folgenden Analysen wurden der zweite und dritte Schritt in der Reihenfolge der Eingabe vertauscht, um jetzt den originär durch Bullying erklärten Varianzanteil zur Vorhersage von sozialer Akzeptanz und Ablehnung bestimmen zu können. Da die abhängigen Variablen auf Mitschülerurteilen (Fremdbericht) beruhen, wurden nur Selbstberichte über Viktimisierung als Prädiktor eingesetzt, um ein stringenteres Bild über die tatsächliche Vorhersagequalität von generellen Viktimisierungserfahrungen im Vergleich zu Bullyingerfahrungen zu erhalten (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: ΔR^2 Werte und standardisierte Beta-Koeffizienten der (in der Reihenfolge der Prädiktoren variierten) Regressionsgleichungen zur Vorhersage der originären Anteile des sozialen Status aus Berichten über Bullying und Viktimisierung.

| Prädiktoren | Abhängige Variablen | | | |
|----------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|---------------------|
| | Soziale Akzeptanz | | Soziale Ablehnung | |
| | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β |
| <u>Schritt 1:</u> | .00 | | .01** | |
| Geschlecht | | .03 ^{n.s.} | | -.10** |
| <u>Schritt 2:</u> | .04 | | .10** | |
| Bullying - Status | | -.19** | | .32* |
| <u>Schritt 3:</u> | .05** | | .04** | |
| Relationale Viktimisierung | | -.09** | | .22** |
| Physische Viktimisierung | | -.02 ^{n.s.} | | .01 ^{n.s.} |
| <u>Schritt 1:</u> | .00 | | .01** | |
| Geschlecht | | .03 ^{n.s.} | | -.10** |
| <u>Schritt 2:</u> | .03** | | .11** | |
| Relationale Viktimisierung | | -.16** | | .31** |
| Physische Viktimisierung | | -.02 | | .06 |
| <u>Schritt 3:</u> | .01** | | .02* | |
| Bullying - Status | | -.15** | | .19** |

Anmerkung: * $p < .05$; ** $p < .01$. β - Werte, die standardisierten Regressionskoeffizienten, gelten für den Schritt in dem der jeweilige Prädiktor in die Regressionsgleichung eingeführt wurde.

Die Ergebnisse zeigen, dass Geschlecht nur zur Vorhersage von sozialer Ablehnung ($\Delta F(1,2440) = 26.40, p < .01$) einen signifikanten Beitrag leistet und dass Bullying – im zweiten Schritt eingeführt – zur Vorhersage von sozialer Akzeptanz ($\Delta F(1,2449) = 92.91, p < .01$) einen signifikanten, aber deutlich geringeren Anteil beiträgt als zur Vorhersage sozialer Ablehnung ($\Delta F(1,2449) = 294.46, p < .01$). Generelle Viktimisierung – im dritten Schritt eingeführt – trägt zusätzlich signifikant zur Vorhersage von sozialer Akzeptanz ($\Delta F(1,2447) = 6.16, p < .01$) und sozialer Ablehnung ($\Delta F(1,2440) = 49.77, p < .01$) bei. Darüber hinaus zeigen die Beta-Koeffizienten (siehe Schritt 3), dass relationale Viktimisierung, nicht aber physische Viktimisierung, mit geringerem sozialen Status verknüpft ist.

Verändert man die Reihenfolge der Variablen und führt generelle Viktimisierung im zweiten und Bullying im dritten Schritt als unabhängige Variablen in die Regressionsgleichung ein, ergibt sich eine fast perfekte Verschiebung der aufgeklärten Varianz.

Das bedeutet relationale Viktimisierung und Bullying haben bezüglich der Varianzaufklärung von sozialer Ablehnung einen erheblichen Überlappungsbereich und tragen jeweils mit einem kleineren aber originären Beitrag zur Vorhersage sozialer Ablehnung bei. In abgeschwächter Form gilt dieses auch für die Vorhersage sozialer Akzeptanz.

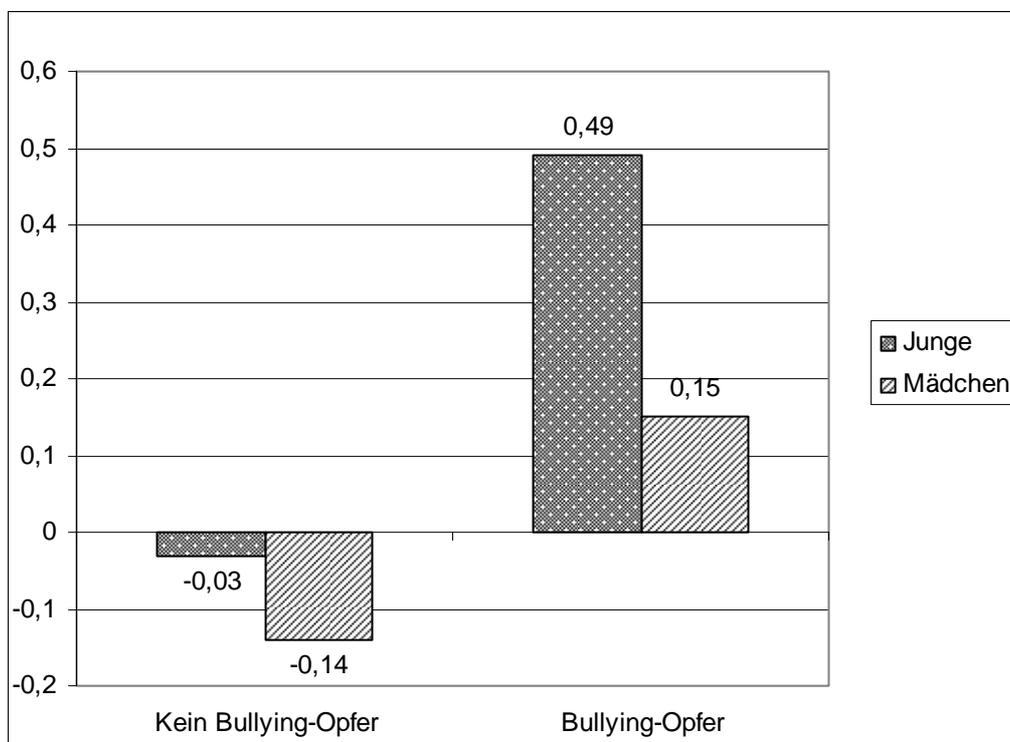


Abbildung 1: Soziale Ablehnung und Bullying (korrigiert um relationale und physische Viktimisierung).

Zur weiteren Aufklärung des Geschlechtseffekts in der Vorhersage sozialer Ablehnung wurde zuletzt eine univariate Varianzanalyse (ANOVA) mit zwei zweifach gestuften Faktoren Geschlecht und Bullying-Status gerechnet, wobei soziale Ablehnung als abhängige Variable betrachtet wurde und sowohl um relationale als auch um physische Viktimisierung kontrolliert wurde (siehe Abbildung 1).

Haupteffekte für Geschlecht ($F(1,2446) = 20.0, p < .01$) und Bullying-Status ($F(1,2446) = 53.9, p < .01$) belegen, dass Jungen stärker abgelehnt werden als Mädchen und Opfer stärker abgelehnt werden als Nicht-Opfer. Ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,2446) = 6.0, p < .05$) steht im Gegensatz zu dem Befund in der sechsten Jahrgangsstufe: In der 7./8. Jahrgangsstufe werden Jungen, die Opfer von Bullying sind, von ihren Mitschülern am stärksten abgelehnt.

Diskussion

Die vorliegenden Befunde reihen sich ein in ein wachsendes Feld internationaler Publikationen über qualitative Unterschiede im aggressiven Verhalten und den differenziellen Einfluss auf die soziale und emotionale Entwicklung der Opfer solchen Verhaltens. Auch bei deutschen Jugendlichen unterscheidet sich die Erfahrung genereller Viktimisierung für Jungen und Mädchen. Jugendliche, die relationale Viktimisierung erleben, sind weniger akzeptiert und stärker abgelehnt als nicht-viktimisierte Jugendliche. Im Besonderen bestätigt der empirische Vergleich des „Bullying-Konzepts“ mit dem „Konzept genereller Viktimisierung“, dass sowohl die Korrespondenz zwischen den Ansätzen als auch das Ausmaß, in dem die Konstrukte originäre Information über den sozialen Status der Opfer bieten, in bemerkenswertem Grad vom Geschlecht abhängig sind. Die Untersuchung trägt zur Aufklärung über Viktimisierung durch Mitschüler bei, indem sie die Verschiedenheit aversiver sozialer Erfahrungen spezifiziert, auf die bei der Konzeption und Implementation von Interventionen reagiert werden muss.

Relationale und physische Viktimisierung zur Spezifizierung geschlechtstypischer Erfahrungen

Studien zu genereller Viktimisierung und besonders zu relationaler Viktimisierung sind in Deutschland rar. Aus diesem Grund musste es vor dem Vergleich der Viktimisierungsstrukturen ein Ziel dieser Untersuchung sein die psychometrische Aussagekraft der deutschen Version der Skalen von Crick und Kollegen (Crick, & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996) an einer hinreichend großen, und zugleich für eine größere geographische Region repräsentativen

Stichprobe zu replizieren.

Sowohl die Selbstbericht-Skalen als auch die Fremdbbericht-Skalen liefern valide Informationen zu physischer und relationaler Viktimisierung und replizieren weitestgehend die Befunde von Crick und Kollegen (Crick, & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996). Trotz moderater Interkorrelationen zwischen relationaler und physischer Viktimisierung bestätigt die Faktorenanalyse zwei distinkte Faktoren. Ebenso entspricht die Korrespondenz zwischen den Informationsquellen (Selbstbericht, Fremdbbericht) vorangegangenen Untersuchungen (Crick & Bigbee, 1998; Perry et al., 1988). Charakteristische Geschlechtsunterschiede zu relationaler und physischer Viktimisierung und ebenso die Verbindungen zwischen Viktimisierung und dem sozialem Status bestätigen die Befunde von Crick und Bigbee (1998), Crick und Grotpeter (1996) und unserer eigenen Voruntersuchung (Schäfer et al., 2002). In Übereinstimmung mit der wachsenden Anzahl an nationalen Untersuchungen (siehe z.B. Hart et al., 1998, Tomada & Schneider, 1997; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000) tragen diese Ergebnisse auf interkultureller Ebene dazu bei, die Generalisierbarkeit des Konstrukts relationaler Viktimisierung und der Methoden zu seiner Erfassung zu untermauern. Die deutsche Version der SEQ_S und SEQ_P Skalen erweisen sich als valides und praktikables Instrument für einen erweiterten Ansatz zum Verständnis von Viktimisierungserfahrungen.

Wie erwartet, machen auch in der 7./8. Jahrgangsstufe mehr Mädchen als Jungen die Erfahrung relationaler Viktimisierung und mehr Jungen als Mädchen werden physisch viktimisiert. Im Gegensatz zu vorangegangenen Studien zeigt sich aber, dass immerhin vier von zehn Opfern relationaler Aggression Jungen sind und zwei von zehn Opfern physischer Aggression Mädchen sind. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen unserer Voruntersuchung ist im Bereich der Selbstwahrnehmung (von Viktimisierung) also keine exklusive Zuordnung der Art der Viktimisierungserfahrung zu jeweils einem Geschlecht möglich. Das gilt umso mehr, als drei Viertel der Opfer relationaler *und* physischer Aggression Jungen sind.

Auf der Basis der Mitschülerurteile erweitern unsere Daten die Befunde vorheriger Untersuchungen, in denen nur Mädchen als relationale Opfer und nur Jungen als physische Opfer gefunden wurden. Für Mädchen sind relationale Formen der Viktimisierung salienter als physische Formen und zwar vornehmlich in, aber nicht beschränkt auf, Interaktionen mit Mädchen (Pepler, Craig, Atlas & O'Connell, 1998). Für Jungen hingegen ergibt sich ein komplexeres Bild: Ausschließlich durch physische Aggression viktimisiert werden im Wesentlichen Jungen. Ein ähnlich großer Anteil der Jungen erlebt aber relationale Viktimisierung und zwar zu vergleichbaren Anteilen exklusiv oder gemeinsam mit physischer Viktimisierung. Untersuchungen, die Viktimisierung primär anhand physis-

scher Aggression definiert haben, unterschätzten nicht nur in welchem Ausmaß Mädchen von Gleichaltrigen schlecht behandelt werden, sondern sie erfassen auch unvollständig, wie Jungen von Gleichaltrigen behandelt werden.

Dass Geschlechtsunterschiede auf Basis der subjektiven Einschätzung (Selbstbericht) besonders für relationale Viktimisierung weniger robust sind, als auf Basis von Mitschülerurteilen (Fremdbericht), liegt in der Andersartigkeit der beiden Informationsquellen begründet (vgl. hierzu auch Crick & Grotpeter, 1996; Paquette & Underwood, 1998). Der subjektiven Bewertung eigener Erfahrungen wird eine relative Einschätzung gegenübergestellt, da ein Mitschüler das Verhalten einzelner Schüler immer im Vergleich zum Verhalten der anderen Schüler in der Klasse bewertet. Das heißt, dass Jugendliche, die z.B. hohe Kennwerte für relationale oder physische Viktimisierung haben, diese immer relativ zu den anderen Jugendlichen in der Klasse habenⁱⁱ. Für die subjektive Wahrnehmung von Viktimisierung muss hingegen erwogen werden, dass Jugendliche, die sich generell von Mitschülern schlecht behandelt fühlen, eine Überschätzung aller Formen berichten. Die höhere Korrelation zwischen relationaler und physischer Viktimisierung (für Selbstberichte) könnte diese These stützen. Alternativ ist zu erwägen, dass relationale Formen der Viktimisierung bei Jungen durch die Mitschüler mit größerer Wahrscheinlichkeit nicht erfasst werden oder deshalb im Vergleich zu den offensichtlicheren Formen physischer Viktimisierung unberichtet bleiben. Damit sind Selbstberichte eine Informationsquelle über Erfahrungen, die nur unzulänglich durch Mitschülerberichte erfasst werden können. Außerdem ist anzunehmen, dass die Mitschülereinschätzung als die geteilte soziale Repräsentation über die Viktimisierung bestimmter Schüler den Effekt längerfristiger, konsistenter Beobachtung darstellt. Deshalb muss die Mitschülereinschätzung von Viktimisierung gegenüber der subjektiven Wahrnehmung von Viktimisierung deutlich weniger sensitiv sein. Das verstärkt die inzwischen vielfach erhobene Forderung, gerade im Fall von Viktimisierung beide Erfassungsmethoden parallel einzusetzen, um differenzierte Informationen über den Viktimisierungsprozess und verbundene Anpassungsprobleme dieser Jugendlichen so gut wie möglich zu verstehen.

Bullying und generelle Viktimisierung: Nähe und Distanz der Konstrukte

Auf Basis der Studien von Boulton (1996, 1997) und Stanley und Arora (1998) war postuliert, dass die Berichte über Bullying bei Jungen und Mädchen stärker mit physischer als mit relationaler Viktimisierung verknüpft sein würden. Entgegen dieser Erwartung, aber in Übereinstimmung mit den Ergebnissen unserer Voruntersuchung an etwas jüngeren Schülern (6. Jahrgangsstufe), sind sowohl relationale Viktimisierung als auch physische Viktimisierung mit Bullying moderat korreliert. Das bedeutet, dass in der subjektiven Wahrnehmung deutscher

Schüler erlebtes Bullying als soziale und physische Schikanen durch Mitschüler gleichermaßen repräsentiert ist. Dennoch sind einige Geschlechtsunterschiede bemerkenswert. Sowohl bei korrelativer Betrachtung wie bei der Betrachtung von Extremgruppen ist Bullying unter Mädchen in erster Linie mit relationaler Viktimisierung verknüpft. Das gilt unabhängig davon, ob die Mädchen selbst oder ihre Mitschüler die Viktimisierungserfahrungen einschätzten. Allerdings sagen zwei von drei Mädchen, die physisch viktimisiert werden, dass sie seit den letzten Ferien (d.h. innerhalb von ca. drei Monaten) nicht Opfer von Bullying waren. Erwägt man, dass der SEQ_S – im Gegensatz zum BVQ – keinen Zeitrahmen vorgibt, innerhalb dessen die Jugendliche ihre Erfahrungen berichten sollen, so ist denkbar, dass diese Mädchen zwar physisch viktimisiert worden sind, aber nicht innerhalb der letzten drei Monate (wie es im BVQ erfragt wird). Hier zeigt wie fehleranfällig es sein kann, z.B. Prävalenzraten zur Viktimisierung über Studien hinweg zu vergleichen, die mit unterschiedlichen Instrumenten arbeiten. Es bleibt Aufgabe künftiger Studien, die Faktoren zu bestimmen, die Entscheidungen darüber erlauben, ob Mädchen, die irgendwann in ihrer Schulzeit viktimisiert wurden, längerfristig mit sozialen oder psychischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Retrospektive Daten zu Bullying zeigen, dass es – unabhängig vom Geschlecht – vor allem die stabilen Opfer sind, die im Erwachsenenalter eine eingeschränkte Beziehungsqualität berichten (Schäfer et al., 2002).

Bei den Jungen sind, anders als bei Mädchen, die subjektiven Bullyingerfahrungen mit den Mitschülereinschätzungen über relationale *und* physische Viktimisierung assoziiert. Die Extremgruppenvergleiche bestätigen dieses Muster. Das widerspricht unseren Befunden in der sechsten Jahrgangsstufe und kann – indirekt – als Alterseffekt interpretiert werden. Die zunehmenden soziokognitiven Fähigkeiten bieten einerseits die Basis für einen vermehrten Einsatz sozialer Aggression. Andererseits erleichtern sie, nicht-normative Formen von Aggression (z.B. relationale Aggression unter Jungen; vgl. Crick, 1997) als effizientes Potential der Viktimisierung zu identifizieren (Crick et al. 1999; Werner, Crick & Bigbee, 1999). Die Stabilität der Opferrolle ist in diesem Altersbereich markant (Boivin et al., 1998). Deshalb muss erwogen werden, dass Viktimisierung „mit allen Mitteln“ die Isolation des Opfers langfristig verstärkt, weil die Mitschüler zunehmend vom Opfer „abrücken“ und es aktiv ausgrenzen. Das unterstützt die gemeinsame Repräsentation der Rolle des Opfers. In anderen Worten, männliche Jugendliche, die sich als Bullying-Opfer wahrnehmen, sind in der Hälfte der Fälle auch im Urteil der Mitschüler Opfer von Viktimisierung und in einem von zwei Fällen Opfer von relationaler *und* physischer Viktimisierung. Gegenüber den Befunden für die sechsten Jahrgangsstufe (vgl. Schäfer et al., 2002) existiert bei diesen ein bis zwei Jahre älteren Schülern also eine deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass die subjektive Wahrnehmung von

kollektiver Aggression und die externe Evaluation der Opferrolle übereinstimmen.

Ein wesentliches Ziel dieser Studie war es, abzuschätzen, in welchem Ausmaß die Viktimisierungsstrukturen, die aus den beiden Ansätzen resultieren, originäre Informationen über den sozialen Status geben, der offensichtlich bedeutsame Folgen für das soziale und psychische Wohl von Jugendlichen hat (siehe hierzu als Überblick: Parker & Asher, 1987). Wenn Bullying und generelle Viktimisierung nämlich tatsächlich stark überlappende Phänomene sind, dann wäre für keines der Konstrukte zu erwarten, dass es originär zur Vorhersage von sozialer Akzeptanz oder Ablehnung beiträgt. Man könnte dann schlussfolgern, dass – trotz konzeptueller und methodischer Unterschiede zwischen dem Bullying-Konzept und dem Konzept genereller Viktimisierung – die Jugendlichen, die auf Grund egal welchen Konstruktes als stark viktimisiert identifiziert werden, vergleichbare soziale Schwierigkeiten haben.

Tatsächlich wird auf den ersten Blick durch generelle Viktimisierung originäre Information über soziale Akzeptanz und Ablehnung gegeben, die weitreichender ist, als die Vorhersage, die das Bullyingkonstrukt leisten kann: In beiden Fällen ist ein höherer Grad an relationaler Viktimisierung, nicht aber an physischer Viktimisierung, mit geringeren sozialen Statusindizes verknüpft. Ändert man aber die Reihenfolge bei der Eingabe in die Regressionsgleichung, so verkehrt sich das Bild. Das heißt, anders als noch in der sechsten Jahrgangsstufe erlaubt die subjektive Wahrnehmung von Bullying bei älteren Schülern Vorhersagen nicht nur über soziale Ablehnung, sondern auch über verringerte soziale Akzeptanz, die jeweils über die Vorhersagen genereller Viktimisierung hinausgehen. Die Erfassung sowohl von Bullying als auch von genereller Viktimisierung offenbart damit jeweils nicht-überlappende Information über Akzeptanz und Ablehnung durch Mitschüler. Vergleichende Längsschnittstudien müssen weiter aufklären, wie sich Bullying-Opfer (als Opfer kollektiver Aggression) von Opfern genereller Aggression (als Opfer nicht kollektiver Aggression) auf Basis der Dynamik des Viktimisierungsprozesses unterscheiden lassen. Zu erwarten wäre, dass bei kollektiver Aggression (Bullying) die zunehmende Involvierung der Mitschüler zu einer verstärkten Ablehnung des Opfers führt.

Zuletzt zeigt sich nur bei sozialer Ablehnung (nicht bei sozialer Akzeptanz) eine Vorhersage allein durch den Faktor Geschlecht. Das bestätigt Befunde, die sich stringent durch die Bullyingforschung zieht (z.B. Perry et al., 1988). Jungen, die sich von physisch oder psychisch Stärkeren wiederholt und systematisch schikaniert fühlen, sind in besonderem Masse mit der negativen Einstellung seitens der Mitschüler konfrontiert. Hier ist zu bedenken, dass soziale Ablehnung geschlechtsübergreifend auf Nominierungen von Jungen und Mädchen beruht, während soziale Akzeptanz geschlechtsintern (Mädchen benennen Mädchen,

Jungen benennen Jungen) nominiert wird (Schäfer & Korn, 2002). Das bedeutet, dass soziale Ablehnung als negative Einstellung der gesamten Peergroup gegenüber den Opfern verstanden werden muss. Diese Ablehnung trifft Jungen, die das Opfer von Bullying sind, in besonderem Maße.

Dass diese Untersuchung als Indikatoren für den Grad sozialer Anpassung nur soziale Akzeptanz und soziale Ablehnung erfasst hat, muss als Schwachpunkt gewertet werden. Besonders die Opfer von Bullying berichten über erhöhten subjektiven Stress, der oft sogar über die unmittelbare Viktimisierungserfahrung hinaus wirkt (Kochenderfer & Wardrop, 2001). Das erhöht deren Risiko, später Depressionen zu entwickeln (Boulton & Smith, 1994; Hawker & Boulton, in press; Olweus, 1992). Auch relationale und physische Viktimisierung treten vermehrt gemeinsam mit Depression, Einsamkeit, sozialem Rückzug oder Verweigerung und geringem Selbstwert auf (Crick, & Bigbee, 1998; Hawker & Boulton, in press; Neary & Joseph, 1994; Werner & Schäfer, 1999). Es wäre deshalb für zukünftige Studien wünschenswert, den Grad der sozialen Anpassung sowohl auf Basis von Mitschülerurteilen wie auf Grund von Selbsteinschätzung zu berücksichtigen, um ein vollständigeres Bild der Entwicklungsrisiken zu erhalten, die mit jedweder Form von Viktimisierung verbunden sind.

Als weiterer Schwachpunkt dieser Studie ist zu bewerten, dass verbale Aggression nicht explizit und als Teil genereller Viktimisierung erhoben wurde. Verbales Schikanieren gilt als eine der am häufigsten vorkommenden Formen der Aggression gegen Gleichaltrige (Rivers & Smith, 1994). Jugendliche betrachten Hänkeln, verbale Drohungen und Schimpfnamen sehr häufig als Bullying. Zur besseren Vergleichbarkeit der Konstrukte wäre also die explizite Erfassung von verbaler Viktimisierung als Teil genereller Viktimisierung wünschenswert.

Schlussfolgerung

Die Ergebnisse dieser Studie tragen in doppelter Weise zum Wissenstand über Bullying und Viktimisierung bei: zum einen erhärten sie internationale Befunde zu relationaler Viktimisierung anhand einer umfangreichen deutschen Stichprobe, zum anderen verdeutlichen sie sowohl die Bezogenheit als auch die Distinktheit der Konzepte Bullying und Viktimisierung im Kindes- und Jugendalter. Bisher konnte über die Nähe oder Distanz des Bullyingkonstrukts zum Konstrukt genereller Viktimisierung nur spekuliert werden. Unsere Befunde zeigen, dass trotz eines moderaten Überlappungsbereiches verstärkte Aufmerksamkeit auf den geschlechtstypischen Erfahrungsbereich von Jungen und Mädchen gelegt werden muss, wenn diese Opfer einer „degradierenden“ Behandlung durch Mitschüler werden. Da außerdem jede Form der Viktimisierung jeweils eigene Anteile zu einer eingeschränkten sozialen Anpassung beisteuert, scheint hier weiterer Aufklärungsbedarf zu bestehen: Zukünftige Forschungsbemühun-

gen sollten deshalb auf die Dynamik von Viktimisierung auf Gruppenebene zentriert sein und dabei zwischen Viktimisierung, in die (zunehmend) mehr Mitschüler involviert sind und Viktimisierung, die sich auf dyadische Täter-Opfer Interaktionen eingrenzen lässt, differenzieren.

Literatur

- Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1990). Behavioral measures: Bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, July.
- Arora, C. M. J. (1996). Defining bullying: Towards a greater understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boivin, M., Hymel, S., Van Brunschot, M. & Cantin, S. (1998). *Active withdrawal, shyness, and loneliness: The role of perceived control, social anxiety and social avoidance*. (Paper presented at the XVth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Bern, Switzerland).
- Boulton, M.J. (1996). Bullying in mixed sex groups of children. *Educational Psychology*, 16, 439-443.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes, and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M. J., & Hawker, D. S. (1997). Non-physical forms of bullying among school pupils: A cause for concern. *Health Education*, 97, 61-64.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-95.
- Pepler, D. & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 66, 337-347.

- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, *67*, 1003-1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, *35*, 376-385.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, *8*, 367-380.
- Crick, N. R. & Nelson, D. A. (April, 1999). "Who ever told me there'd be friends like these?" Relational and physical victimization by peers and friends. (Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research on Child Development, Albuquerque, NM.)
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., & Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Bernstein (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 45, pp. 75-141). Lincoln: University of Nebraska Press.
- DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, *65* (4), 1068-1079.
- Grotpeter, J.K., & Crick, N.R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, *67*, 2328-2338.
- Grotpeter, J. K., Geiger, T. C., Crick, N. R. & Nukulij, P. (1999). Friendships of relationally and overtly victimized children: With friends like this, who needs enemies? Unpublished manuscript.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, *34*, 687-697.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (in press). Twenty years' research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Hodges E. V.E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual Risk and Social Risk as Interacting Determinants of Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, *33*, 1032-1039.

- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology, 9*, 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J.L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*, 134-151
- Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences, 16*, 183-186.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1989). The Olweus bully/victim questionnaire. Bergen: Mimeograph.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Paquette, J. A. & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 242-266.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807-814.
- Pepler, D. J., Craig, W., Atlas, R., & O'Connell, P. (1998). *Observations of bullying on the school playground*. (Paper presented at the XVth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Berne, Switzerland.)
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368.
- Salmivalli, C. Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relationship to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. *Report Psychologie, 21*, 700-711.

- Schäfer, M. (1997). Aggressionen unter Schülern (Bullying): Ausmaß, Arten und Prozesse der Stabilisierung - Ein Überblick. *Politische Studien. Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen der Hanns Seidl Stiftung*, 48(4), 41-56.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2002). *Bullying als Gruppenphänomen*. Manuskript unter Revision bei der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie.
- Schäfer, M. & Kulis, M. (2000). Bullying/Mobbing unter Schülern – Jeder kennt´s und keiner weiß Bescheid. *Kinder- und Jugendarzt*, 31, 1-3.
- Schäfer, M. & Wellman, N.E. (1998). *Offene Aggression und Beziehungsaggression als geschlechtstypische Formen von Aggression unter Schülern (Bullying)*. Bericht an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Schäfer, M., Werner, N.E., & Crick, N.R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Schwartz, D. Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Slee, P. T. (1995). Bullying: Health concerns of Australian secondary school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 5, 215-224.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefenoghe, A.P.D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms used, and Age and Gender Differences, in a 14 Country International Comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Katalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. K., & Thompson, D. A., (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Stanley, L., & Arora, C.M.J. (1998). Social exclusion amongst adolescent girls: Their self-esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice*, 14, 94-100.
- Sutton, J., & Smith, P.K. (1999). Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33, 601-609.

- Werner, N. E., Bigbee, M. A., & Crick, N. R. (1999). Aggression und Viktimisierung in Schulen: "Chancengleichheit für aggressive Mädchen.". In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Werner, N. E., & Geiger, T. C. (April, 1999). *Do "birds of a feather flock together" or do "opposites attract"?* *Selective affiliation among aggressive and victimized children*. (Poster presented at the biannual meetings of the Society for Research in Child Development. Albuquerque, NM.)
- Werner, N. E., & Schäfer, M. (1999). *Social adjustment and perceived self-competence among subgroups of relationally aggressive and relationally victimized adolescents*. Unpublished manuscript.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.
- Wiggins, J. S., & Winder, C. L. (1961). The Peer Nomination Inventory: An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys. *Psychological Reports, 9*, 643-677.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 989-1002.
-

Bisher erschienen

Forschungsberichte

Nr. 1 (November 1991)

Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. *Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung.*

Nr. 2 (November 1991)

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Kontextualisierung von Expertise.*

Nr. 3 (November 1991)

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Prozesse der Wissensanwendung beim Problemlösen in einer kooperativen Situation.*

Nr. 4 (Dezember 1991)

Mandl, H., Gräsel, C., Prenzel, M., Bruckmoser, J., Lyon, H. C., & Eitel, F. *Clinical reasoning in the context of a computer-based learning environment.*

Nr. 5 (Dezember 1991)

Gruber, H. *Wissensakquisition und Gedächtnisleistung in Abhängigkeit vom Expertisegrad.*

Nr. 6 (März 1992)

Prenzel, M., & Mandl, H. *Transfer of learning from a constructivist perspective.*

Nr. 7 (März 1992)

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Lernen mit dem Computer. Empirisch-pädagogische Forschung in der BRD zwischen 1970 und 1990.*

Nr. 8 (März 1992)

Beitinger, G. & Mandl, H. *Konzeption und Entwicklung eines Medienbausteins zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung.*

Nr. 9 (August 1992)

Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. *Problems of knowledge utilization in the development of expertise.*

Nr. 10 (August 1992)

Gruber, H. & Mandl, H. *Begabung und Expertise.*

Nr. 11 (August 1992)

Henninger, M., Mandl, H. & Nistor, N. *CaiMan®. Computer aided interactive-multimedial Manager-Training - Ein konstruktivistisches Tool zum Erwerb kommunikativer Fertigkeiten.*

Nr. 12 (Januar 1993)

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Lernen in Unternehmen.*

Nr. 13 (Januar 1993)

Gräsel, C., Prenzel, M. & Mandl, H. *Konstruktionsprozesse beim Bearbeiten eines fallbasierten Computerlernprogramms.*

Nr. 14 (April 1993)

Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. *Misconceptions and knowledge compartmentalization.*

Nr. 15 (Mai 1993)

Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. *Learning to apply: From "school garden instruction" to technology-based learning environments.*

Nr. 16 (Mai 1993)

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Lernen in Schule und Hochschule.*

Nr. 17 (Mai 1993)

Beitinger, G., Mandl, H. & Renkl, A. *Suggestopädische Praxis.*

Nr. 18 (Mai 1993)

Geyken, A., Reiter, W. & Mandl, H. *Tele-CBT.*

Nr. 19 (Mai 1993)

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Lernen im Physikunterricht Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlichen Erfahrungen?*

Nr. 20 (Juni 1993)

Dittler, U. & Mandl, H. *Computerspiele unter pädagogisch-psychologischer Perspektive.*

Nr. 21 (Juni 1993)

Gruber, H., Renkl, A., Mandl, H., & Reiter, W. *Exploration strategies in an economics simulation game.*

Nr. 22 (Juni 1993)

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Götz, K. (unter Mitarbeit von Burkart, P., Hirth, K.-D., & Nistor, N.) *Evaluierung eines computerunterstützten Lernprogramms zur Datenadministration. Subjektive Einschätzung motivationaler und kognitiver Wirkungen.*

Nr. 23 (Juli 1993)

Gruber, H., Renkl, A. & Schneider, W. *Expertise und Gedächtnisentwicklung. Längsschnittliche Befunde aus der Domäne Schach.*

Nr. 24 (August 1993)

Law, L.-C. *Symbolic processing vs. situated action: A dialectical synthesis?*

Nr. 25 (August 1993)

Beitinger, G., Mandl, H. & Puchert, C. *Der Medienbaustein "Impulse zum Weiterlernen": Konzeption und Evaluation.*

Nr. 26 (Oktober 1993)

Gräsel, C. & Mandl, H. *Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen.*

Nr. 27 (Dezember 1993)

Gruber, H. & Mandl, H. *Das Entstehen von Expertise.*

Nr. 28 (Januar 1994)

Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. *Communities of practice towards expertise: The role of social interaction in learning.*

Nr. 29 (Februar 1994)

Gruber, H. & Renkl, A. *Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden im Pädagogikstudium: Gestaltung und Evaluation.*

Nr. 30 (Februar 1994)

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Lehren und Lernen mit dem Computer.*

Nr. 31 (Februar 1994)

Renkl, A. *Learning for later teaching: Encouraging or threatening?*

Nr. 32 (Februar 1994)

Law, L.-C. *Transfer of learning: Situated cognition perspectives.*

Nr. 33 (März 1994)

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive.*

- Nr. 34 (März 1994)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs.*
- Nr. 35 (März 1994)
Fischer, M., Gräsel, C., Mandl, H., Gärtner, R. & Scriba, P. C. *Konzeption und Entwicklung eines fallbasierten, computerunterstützten Lernprogramms in der Medizin (THYROIDEA).*
- Nr. 36 (Juli 1994)
Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Zum Problem der Wissensanwendung.*
- Nr. 37 (Juli 1994)
Schiefele, H. *Lehrerausbildung. Wissenschaft für die Praxis.*
- Nr. 38 (August 1994)
Gräsel, C., Mandl, H., Fischer, M. & Gärtner, R. *Vergebliche Designermüh? Interaktionsangebote in problemorientierten Computerlernprogrammen.*
- Nr. 39 (August 1994)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Lernen als Erwachsener.*
- Nr. 40 (August 1994)
Gruber, H., Weber, A. & Ziegler, A. *Methodische Probleme der Datengewinnung bei der Untersuchung des Experimentierwerbs.*
- Nr. 41 (September 1994)
Renkl, A. *Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln.*
- Nr. 42 (September 1994)
Law, L.-C. *The role of plan and planning in computer programming expertise: A situated action view.*
- Nr. 43 (September 1994)
Fischer, F., Kittel, A., Gräsel, C. & Mandl, H. *Diagnostische Prozesse in der Medizin. Ansätze zur Beschreibung und Förderung.*
- Nr. 44 (November 1994)
Prenzel, M., Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. *Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung.*
- Nr. 45 (Januar 1995)
Gruber, H. & Mandl, H. *Auswirkungen von Erfahrung auf die Entwicklung von Expertise.*
- Nr. 46 (Januar 1995)
Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. *Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule.*
- Nr. 47 (Januar 1995)
Renkl, A. & Gruber, H. *Erfassung von Veränderung in der Gedächtnispsychologie: Wie und wieso?*
- Nr. 48 (März 1995)
Law, L.-C. *Constructivist instructional theories and acquisition of expertise.*
- Nr. 49 (März 1995)
Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Kroschel, E. *Lerngeschichten. Lernerfahrungen als Grundlage für den Einstieg in die Lernpsychologie.*
- Nr. 50 (März 1995)
Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen.*
- Nr. 51 (April 1995)
Renkl, A. *Learning from worked-out examples: A study on interindividual differences.*
- Nr. 52 (April 1995)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Nachgefragt: Das Phänomen Weisheit und seine Entstehung. Alltagsverständnis von Studierenden.*
- Nr. 53 (April 1995)
Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. *Weisheit - antiquiertes Wunschbild oder aktueller denn je? Befunde, Konzepte und Überlegungen zum Phänomen Weisheit.*
- Nr. 54 (Juli 1995)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Auf dem Weg ins Informationszeitalter? Was Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit bewegt, was auf die Gesellschaft und auf die Bildung zukommt.*
- Nr. 55 (Juli 1995)
Stark, R., Graf, M., Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. *Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte.*
- Nr. 56 (August 1995)
Renkl, A. & Mandl, H. *Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren.*
- Nr. 57 (Oktober 1995)
Fischer, F., Gräsel, C., Kittel, A. & Mandl, H. *Entwicklung und Untersuchung eines computerbasierten Mappingverfahrens zur Strukturierung komplexer Information.*
- Nr. 58 (Oktober 1995)
Stark, R., Gruber, H., Graf, M., Renkl, A. & Mandl, H. *Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Aspekte.*
- Nr. 59 (November 1995)
Gruber, H., & Ziegler, A. *Components of expertise: Looking for SEEK in sorting.*
- Nr. 60 (November 1999)
Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten (überarbeitete Fassung).*
- Nr. 61 (November 1995)
Renkl, A. *Lernen durch Lehren - oder doch lieber konventionell?*
- Nr. 62 (November 1995)
Gruber, H., Balk, M., Dreyer, A., Kaiser, U., Schätz, U., Stumpf, L. & Völkman, U. *"Mein Leben mit dem Methodenkurs" - Analyse von StudentInnenwünschen und Möglichkeiten zu deren Umsetzung.*
- Nr. 63 (Dezember 1995)
Stark, R., Gruber, H., Renkl, A., Mandl, H. & Graf, M. *Dissoziation und Konvergenz instruktionaler Effekte beim komplexen Lernen.*
- Nr. 64 (Dezember 1995)
Nistor, N. & Mandl, H. *Lernen in Computernetzwerken. Erfahrungen mit einem virtuellen Seminar.*
- Nr. 65 (Januar 1996)
Henninger, M., Mandl, H. & Balk, M. *Moderatorenttraining für Ärzte zur Leitung von Qualitätszirkeln. Evaluation eines konstruktivistischen Trainingsansatzes.*
- Nr. 66 (Januar 1996)
Fischer, F., Kittel, A., Gräsel, C. & Mandl, H. *Strategien zur Bearbeitung von Diagnoseproblemen in komplexen Lernumgebungen.*

- Nr. 67 (Januar 1996)
Renkl, A. *Lernen durch Erklären: Was, wenn Rückfragen gestellt werden?*
- Nr. 68 (Februar 1996)
Stark, R., Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. *Wenn Expertise nichts nützt. Eine Replikationsstudie.*
- Nr. 69 (März 1996)
Henninger, M. & Mandl, H. *Sind Effekte von Kommunikationstrainings meßbar? Konstruktvalidierung eines Verfahrens zur Erfassung der Fähigkeit zu sprachlichem Handeln.*
- Nr. 70 (März 1996)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung.*
- Nr. 71 (Mai 1996)
Gerstenmaier, J. & Mandl, H. *Wissensanwendung im Handlungskontext. Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln.*
- Nr. 72 (Juni 1996)
Gold, A. & Gruber, H. *Lassen sich Altersunterschiede beim Lernen und Behalten visuell-räumlichen Materials verringern?*
- Nr. 73 (November 1996)
Gräsel, C., Bruhn, J., Mandl, H. & Fischer, F. *Lernen in Computernetzen unter Konstruktivistischer Perspektive.*
- Nr. 74 (November 1996)
Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. *Situated learning in instructional settings: From euphoria to feasibility.*
- Nr. 75 (Dezember 1996)
Stark, R., Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H. *"Wenn alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl" - Ambiguitätstoleranz und Transfererfolg.*
- Nr. 76 (Februar 1996)
Stark R., Renkl A., Gruber H. & Mandl H. *Learning from worked-out examples: The effects of example variability and elicited self-explanations.*
- Nr. 77 (Februar 1996)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Lernen mit Multimedia.*
- Nr. 78 (März 1997)
Renkl, A. *Intrinsic motivation, self-explanations, and transfer.*
- Nr. 79 (April 1997)
Gruber, H., Schneller, E., Winhart, W. & Zschiechrich, B. *Erfahrung als Grundlage erfolgreichen Handelns: Frauen in Führungspositionen.*
- Nr. 80 (April 1997)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens.*
- Nr. 81 (Juli 1997)
Gruber, H., Hörfurter, A., Kalb, T., Linder, H., Retzlaff, C., Rudat, B., Schneller, E. & Zschiechrich, B. *Berufserfahrung in der Krankenpflege.*
- Nr. 82 (Oktober 1997)
Gräsel, C., Fischer, F., Bruhn, J., & Mandl, H. *"Ich sag Dir was, was Du schon weißt". Eine Pilotstudie zum Diskurs beim kooperativen Lernen in Computernetzen.*
- Nr. 83 (Oktober 1997)
Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. *Wissensmanagement: Phänomene - Analyse - Forschung - Bildung.*
- Nr. 84 (Oktober 1997)
Mandl, H., Gräsel, C., & Fischer, F. *Facilitating problem-orientated learning: The role of strategy modeling by experts.*
- Nr. 85 (Dezember 1997)
Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. *Wenn Neue Medien neue Fragen aufwerfen: Ernüchterung und Ermutigung aus der Multimedia-Forschung.*
- Nr. 86 (Januar 1998)
Law L.-C. *A situated action view of the role of plans and planning in program design and program debugging.*
- Nr. 87 (Januar 1998)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe.*
- Nr. 88 (Februar 1998)
Henninger, M., Mandl, H., Pommer, M. & Linz, M. *Die Veränderung sprachrezeptiven Handelns: Einfluß des instruktionalen Gestaltungsprinzips Authentizität.*
- Nr. 89 (Februar 1998)
Law, L.-C., Mandl, H., & Henninger, M. *Training of reflection: Its feasibility and boundary conditions.*
- Nr. 90 (August 1998)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Wissensmanagement. Eine Delphi-Studie.*
- Nr. 91 (August 1998)
Stark, R. & Mandl, H. *Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierten Lernens.*
- Nr. 92 (August 1998)
Law, L.-C. *Bridging the gap between knowledge and action: A situated cognition view.*
- Nr. 93 (August 1998)
Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. & Gräsel, C. *Gutachten zum BLK-Programm: Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozesse.*
- Nr. 94 (August 1998)
Fischer, M. R. G., Gräsel, C., Bruckmoser, S., Konschak, J., Baehring, T., Mandl, H. & Scriba, P. C. *Formative evaluation of the CASUS authoring system for problem-based learning.*
- Nr. 95 (August 1998)
Henninger, M. Balk, M., & Mandl, H. *Doing evaluation in a process-oriented way: Theoretical implications and methodological problems.*
- Nr. 96 (Oktober 1998)
Stark, R., Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. *Instruktionale Maßnahmen zur Überwindung von Transferproblemen im Bereich Ökonomie.*
- Nr. 97 (Oktober 1998)
Fischer, F., Bruhn, J., Gräsel, C. & Mandl, H. *Strukturangebote für die gemeinsame Wissenskonstruktion beim kooperativen Lernen.*
- Nr. 98 (Dezember 1998)
Henninger, M. & Mandl, H. *Vom Wissen zum Handeln - ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns.*

- Nr. 99 (Dezember 1998)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Multiple Wege zur Förderung von Wissensmanagement in Unternehmen.*
- Nr. 100 (Dezember 1998)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen - revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung?*
- Nr. 101 (Januar 1999)
Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?*
- Nr. 102 (Januar 1999)
Henninger, M. *Evaluation: Diagnose oder Therapie?*
- Nr. 103 (April 1999)
Koch, S., Mandl, H. *Wissensmanagement – Anwendungsfelder und Instrumente für die Praxis.*
- Nr. 104 (April 1999)
Fischer, F. & Mandl, H. *Strategiemodellierung mit Expertenmaps.*
- Nr. 105 (Mai 1999)
Mandl, H., Bruckmoser, S. & Konschak, J. *Problemorientiertes Lernen im Münchner Modell der Mediziner Ausbildung. Evaluation des Kardiovaskulären Kurses.*
- Nr. 106 (Mai 1999)
Gräsel, C. *Die Rolle des Wissens beim Umwelthandeln - oder: Warum Umweltwissen träge ist.*
- Nr. 107 (Mai 1999)
Tröndle, P., Fischer, F., Mandl, H., Koch, J., Teege, G. & Schlichter, J. *Multimediales Lernen an der Universität. Munics - Munich Net-based learning in Computer Science.*
- Nr. 108 (Mai 1999)
Fischer, F., Bruhn, J., Gräsel, C. & Mandl, H. *Kooperatives Lernen mit Videokonferenzen: Gemeinsame Wissenskonstruktion und individueller Lernerfolg.*
- Nr. 109 (Juni 1999)
Gerstenmaier, J. & Mandl, H. *Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung.*
- Nr. 110 (August 1999)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Die Entwicklung von Learning Communities im Unternehmensbereich am Beispiel eines Pilotprojekts zum Wissensmanagement.*
- Nr. 111 (August 1999)
Gräsel, C. & Mandl, H. *Problemorientiertes Lernen in der Methodenausbildung des Pädagogikstudiums.*
- Nr. 112 (September 1999)
Schäfer, M. & Werner-Wellman, N. *Offene Aggression und Beziehungsaggression als geschlechtstypische Formen von Aggression unter Schülern (Bullying).*
- Nr. 113 (Oktober 1999)
Law, L.-C., Ertl, B., & Mandl, H. *Collaborative learning of Java programming in the graphics-enhanced videoconferencing environment: A pilot study.*
- Nr. 114 (Oktober 1999)
Stark, R., Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H. *Instruktionale Effekte einer kombinierten Lernmethode: Zahlt sich die Kombination von Lösungsbeispielen und Problemlöseaufgaben aus?*
- Nr. 115 (November 1999)
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen.*
- Nr. 116 (Januar 2000)
Stark, R. & Mandl, H. *Probleme in der Methoden-ausbildung: Analyse und Intervention aus motivations-theoretischer Perspektive.*
- Nr. 117 (Januar 2000)
Stark, R. *Instruktionale Effekte beim Lernen mit unvollständigen Lösungsbeispielen.*
- Nr. 118 (Januar 2000)
Stark, R. & Mandl, H. *Das Theorie-Praxis-Problem in der pädagogisch-psychologischen Forschung - ein unüberwindbares Transferproblem?*
- Nr. 119 (Januar 2000)
Stark, R. *Bedingungen und Effekte erfolgreichen Lernens mit ausgearbeiteten Lösungsbeispielen.*
- Nr. 120 (Februar 2000)
Reinmann-Rothmeier, G. *Chancen und Risiken eines Qualitätsmanagements für Schulen.*
- Nr. 121 (Februar 2000)
Gräsel, C., Mandl, H., Manhart, P. & Kruppa, K. *Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse.*
- Nr. 122 (März 2000)
Fischer, F. & Mandl, H. *Being there or being where? Videoconferencing and cooperative learning.*
- Nr. 123 (April 2000)
Gerstenmaier, J. & Mandl, H. *Konstruktivistische Ansätze in der Psychologie.*
- Nr. 124 (Juni 2000)
Stark, R., Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. *Conditions and effects of example elaboration.*
- Nr. 125 (Juli 2000)
Fischer, F. & Mandl, H. *Lehren und Lernen mit neuen Medien.*
- Nr. 126 (September 2000)
Winkler, K., Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Learning Communities und Wissensmanagement. Beschreibung einer firmenübergreifenden Learning Community am Beispiel einer Wissensmanagement-Fallstudie.*
- Nr. 127 (Oktober 2000)
Reinmann-Rothmeier, G., Erlach, C. & Neubauer, A. *Erfahrungsgeschichten durch Story Telling - eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode.*
- Nr. 128 (Oktober 2000)
Vohle, F. & Reinmann-Rothmeier, G. *Analogietraining zur Förderung von Kommunikation und Innovation im Rahmen des Wissensmanagements.*
- Nr. 129 (Oktober 2000)
Reinmann-Rothmeier, G. *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen.*
- Nr. 130 (Januar 2001)
Henninger, M., Hörfurter, A., & Mandl, H. *Training soft skills with software.*

- Nr. 131 (Januar 2001)
Reinmann-Rothmeier, G. *Wissen managen: Das Münchener Modell.*
- Nr. 132 (Januar 2001)
Reinmann-Rothmeier, G. *Wissensmanagement in der Forschung. Gedanken zu einem integrativen Forschungs-Szenario.*
- Nr. 133 (Januar 2001)
Henninger, M. & Balk, M. *Integrative Evaluation: Ein Ansatz zur Erhöhung der Akzeptanz von Lehrevaluation an Hochschulen.*
- Nr. 134 (Januar 2001)
Stark, R., Hinkofer, L. & Mandl, H. *Beispielbasiertes Lernen im Bereich Buchführung: Einfluss instruktionaler Erklärungen und multipler Perspektiven auf Lernverhalten und Lernerfolg.*
- Nr. 135 (April 2001)
Fischer, F., & Mandl, H. *Fostering shared knowledge with active graphical representation in different collaboration scenarios.*
- Nr. 136 (Mai 2001)
Reiserer, M. & Mandl, H. *Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens.*
- Nr. 137 (Juni 2001)
Gerstenmaier, J. & Mandl, H. *Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen.*
- Nr. 138 (Juli 2001)
Fischer, F., Tröndle, P., & Mandl, H. *Using the Internet to improve university education: Problem-oriented web-based learning and the MUNICS environment.*
- Nr. 139 (September 2001)
Stark, R., Hinkofer, L. & Mandl, H. *Konstruktion, Implementation und Evaluation beispielbasierten Lernens und Lehrens zur Förderung des Erwerbs anwendbaren Wissens im kaufmännischen Berufsschulunterricht.*
- Nr. 140 (September 2001)
Henninger, M. *Evaluation von multimedialen Lernumgebungen und Konzepten des e-learning.*
- Nr. 141 (September 2001)
Stark, R. & Mandl, H. *Entwicklung, Implementation und Evaluation eines beispielbasierten Instruktionsansatzes zur Förderung von Handlungskompetenz im Bereich empirischer Forschungsmethoden.*
- Nr. 142 (Oktober 2001)
Fischer, F. *Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte.*
- Nr. 143 (Oktober 2001)
Reiserer, M. Ertl, B., & Mandl, H. *Fostering collaborative knowledge construction in desktop videoconferencing. Effects of content schemes and cooperation scripts in peer teaching settings.*
- Nr. 144 (November 2001)
Weinberger, A., Fischer, F., & Mandl, H. *Scripts and scaffolds in problem-based computer supported collaborative learning environments: Fostering participation and transfer.*
- Nr. 145 (November 2001)
Mandl, H. & Krause, U.-M. *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft.*
- Nr. 146 (Dezember 2001)
Stark, R., Flender, J. & Mandl, H. *Lösungsbeispiel "pur" oder "angereichert"? Bedingungen und Effekte erfolgreichen Lernens mit einem komplexen Lösungsbeispiel im Bereich empirischer Forschungsmethoden und Statistik.*
- Nr. 147 (Januar 2002)
Stark, R. & Mandl, H. *"Unauffällige", "Vorwissensschwache", "Unmotivierte" und "Musterschüler": homogene Untergruppen beim Lernen mit einem komplexen Lösungsbeispiel im Bereich empirischer Forschungsmethoden*
- Nr. 148 (Januar 2002)
Kopp, V., Balk, M. & Mandl, H. *Evaluation problemorientierten Lernens im Münchner Modell der Mediziner-ausbildung – Bewertung durch die Studierenden (1997 bis 2001).*
- Nr. 149 (Februar 2002)
Stark, R. *Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch?*
- Nr. 150 (Juni 2002)
Kruppa, K., Mandl, H. & Hense, J. *Nachhaltigkeit von Modellversuchsprogrammen am Beispiel des BLK-Programms SEMIK.*
- Nr. 151 (Juli 2002)
Stark, R., Bürg, O. & Mandl, H. *Optimierung einer virtuellen Lernumgebung zum Erwerb anwendbaren Wissens im Bereich empirischer Forschungsmethoden: Effekte zusätzlicher Strukturierungsmaßnahmen.*
- Nr. 152 (Juli 2002)
Stark, R., Stegmann, K. & Mandl, H. *Konzeption einer netzbasierten Lernumgebung zur Förderung des Wissenserwerbs im Kontext der Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden und Statistik.*
- Nr. 153 (Juli 2002)
Weinberger, A., Fischer, F. & Mandl, H. *Gemeinsame Wissenskonstruktion in computervermittelter Kommunikation: Welche Kooperationskripts fördern Partizipation und anwendungsorientiertes Wissen?*
- Nr. 154 (Oktober 2002)
Ertl, B., Reiserer, M. & Mandl, H. *Kooperatives Lernen in Videokonferenzen: Der Einfluss von Wissensschemata und Kooperationskripts auf gemeinsame externe Repräsentationen und individuellen Lernerfolg.*
- Nr. 155 (Januar 2003)
Weinberger, A. & Mandl, H. *Computer-mediated knowledge communication.*
- Nr. 156 (Februar 2003)
Weinberger, A., Fischer, F. & Mandl, H. *Gemeinsame Wissenskonstruktion in computervermittelter Kommunikation: Wirkungen von Kooperationskripts auf den Erwerb anwendungsorientierten Wissens.*
- Nr. 157 (Februar 2003)
Henninger, M., Mandl, H. & Hörfurter, A. (2003). *Fostering reflection in the training of speech-receptive action.*
- Nr. 158 (Februar 2003)
Weinberger, A., Reiserer, M., Ertl, B., Fischer, F. & Mandl, H. (2003). *Facilitating collaborative knowledge construction in computer-mediated learning with structuring tools.*
- Nr. 159 (März 2003)
Stark, R. & Mandl, H. (2003). *Web-based learning in the field of empirical research methods.*

- Nr. 160 (September 2003)
Krause, U.-M., Stark, R. & Mandl, H. (2003). *Förderung des computerbasierten Wissenserwerbs im Bereich empirischer Forschungsmethoden durch kooperatives Lernen und eine Feedbackmaßnahme.*
- Nr. 161 (November 2003)
Kopp, B., Dvorak, S. & Mandl, H. (2003). *Evaluation des Einsatzes von Neuen Medien im Projekt "Geoinformation – Neue Medien für die Einführung eines neuen Querschnittfachs".*
- Nr. 162 (Dezember 2003)
Hense, J. & Mandl, H. (2003). *Selbstevaluation – ein Ansatz zur Qualitätsverbesserung pädagogischer Praxis und seine Umsetzung am Beispiel des Modellversuchsprogramms SEMIK.*
- Nr. 163 (Dezember 2003)
Weinberger, A., Ertl, B., Fischer, F. & Mandl, H. (2003). *Epistemic and Social Scripts in Computer-Supported Collaborative Learning.*
- Nr. 164 (Februar 2004)
Kopp, B., Ertl, B. & Mandl, H. (2004). *Unterstützung kooperativen, fallbasierten Lernens in Videokonferenzen: Der Einfluss von sozio-kognitiven Skripts und Wissensschemata.*
- Nr. 165 (Februar 2004)
Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F.C., Wolke, D., & Schulz, H. (2003). *Bullying Roles in Changing Contexts: The Stability of Victim and Bully Roles from Primary to Secondary School.*
- Nr. 166 (März 2004)
Winkler, K. & Mandl, H. (2004). *Virtuelle Communities – Kennzeichen, Gestaltungsprinzipien und Wissensmanagement-Prozesse.*
- Nr. 167 (April 2004)
Bürg, O. & Mandl, H. (2004). *Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen.*
- Nr. 168 (April 2004)
Ertl, B., Fischer, F. & Mandl, H. (2004). *Conceptual and socio-cognitive support for collaborative learning in videoconferencing environments.*
- Nr. 169 (Mai 2004)
Mandl, H. & Hense, J. (2004). *Lernen unternehmerisch denken: Das Projekt Tatfunk.*
- Nr. 170 (August 2004)
Bürg, O., Kronburger, K. & Mandl, H. (2004). *Implementation von E-Learning in Unternehmen. Akzeptanzsicherung als zentrale Herausforderung.*
- Nr. 171 (November 2004)
Ertl, B., Kopp, B. & Mandl, H. (2004). *Effects of individual prior knowledge on collaborative knowledge construction and individual learning outcome in videoconferencing.*
- Nr. 172 (November 2004)
Ertl, B. & Mandl, H. (2004). *Kooperationsskripts als Lernstrategie.*
- Nr. 173 (Februar 2005)
Bürg, O., Rösch, S. & Mandl, H. (2005). *Die Bedeutung von Merkmalen des Individuums und Merkmalen der Lernumgebung.*
- Nr. 174 (März 2005)
Nistor, N., Schnurer, K. & Mandl, H. (2005). *Akzeptanz, Lernprozess und Lernerfolg in virtuellen Seminaren – Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminar-konzepts*
- Nr. 175 (März 2005)
Günther, S. & Gerstenmaier, J. (2005). *Führungsfrauen im Management: Erfolgsmerkmale und Barrieren ihrer Berufslaufbahn.*
- Nr. 176 (März 2005)
Ertl, B., Kopp, B. & Mandl, H. (2005). *Supporting Collaborative Learning in Videoconferencing using Collaboration Scripts and Content Schemes.*
- Nr. 177 (April 2005)
Kopp, B. & Mandl, H. (2005). *Wissensschemata.*
- Nr. 178 (August 2005)
Hense, J. & Mandl, H. (2005). *Projekt Tatfunk: Abschlussbericht zur Evaluation im Schuljahr 2003/04.*
- Nr. 179 (November 2005)
Hense, J., Mandl, H. & Schratzenstaller, A. (2005). *Bildungscontrolling in der Schule? Möglichkeiten und Grenzen des Prozess-, Output und Transfercontrollings am Beispiel eines innovativen Unterrichtprojekts.*
- Nr. 180 (November 2005)
Mandl, H. & Kopp, B. (2005). *Aspekte didaktischen Handelns von Lehrenden in der Weiterbildung.*
- Nr. 181 (November 2005)
Mandl, H., Ertl, B. & Kopp, B. (2005). *Computer support for collaborative learning environments.*
- Nr. 182 (Februar 2006)
Mandl, H. & Kopp, B. (2006). *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven.*
- Nr. 183 (Mai 2006)
Schäfer, M., Korn, S., Werner, N. & Crick, N. (2006). *„...und es wird immer und immer schlimmer!“ – Zur Unterscheidung von Bullying und Viktimisierung in der weiterführenden Schule.*

Praxisberichte

Nr. 1 (Juli 1995)

Geyken, A., Mandl, H. & Reiter, W. *Neue Wege in der Weiterbildung: Unterstützung von Selbstlernern mit Tele-Tutoring.*

Nr. 2 (Juli 1995)

Geyken, A., Mandl, H. & Reiter, W. *Erfolgreiche Unterstützung von Selbstlernern durch Tele-Tutoring: Orientierungshilfen für Trainer/innen und Tutor/innen.*

Nr. 3 (Februar 1996)

Baller, M. & Mandl, H. (in Zusammenarbeit mit H. Oesterle & U. Winkler). *Planung von Weiterbildung.*

Nr. 4 (Oktober 1996)

Aufschläger, M., Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. *Dozententraining "Problemorientierter Unterricht".*

Nr. 5 (März 1997)

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Aufschläger, M. *Problemorientierte Unterrichtsgestaltung im Rahmen des Lehrgangs Technischer Betriebswirt IHK.*

Nr. 6 (März 1997)

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Aufschläger, M. *Dozententraining - problemorientierter Unterricht an der IHK Augsburg.*

Nr. 7 (Juni 1997)

Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. *Transfer als instruktionspsychologisches Qualitätskriterium für Weiterbildung mit Neuen Medien.*

Nr. 8 (Juni 1997)

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Die SZ-Serie Wissensmanagement. Was die Serie wollte, was sie brachte und worauf sie aufmerksam macht.*

Nr. 9 (Juni 1997)

Beitinger, G. & Mandl, H. *KOMMIT: Kommunikation im Team.*

Nr. 10 (Juli 1997)

Kuhlendahl-Kraft, B. & Mandl, H. *Entwicklung, Umsetzung und Evaluation der studentischen Lernberatung "Lernbörse".*

Nr. 11 (März 1998)

Weber, M., Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Evaluation des Multimedia-Programms "Der Persönliche Berater".*

Nr. 12 (September 1998)

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Evaluation von Lernsoftware.*

Nr. 13 (März 1999)

Erlach, C., Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Wissensmanagement in der Weiterbildung: Ein kooperatives Weiterbildungsangebot von Siemens Qualifizierung und Training (SQT) und der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU).*

Nr. 14 (März 1999)

Linder-Kostka, U., Kuhlendahl-Kraft, B., Demmel, S., Zimmermann, E., Schnier, O., Lerche, T. & Mandl, H. *LEGUAN - LEitsystem für einen GUTen ANfang: ein Wissensmanagementsystem für StudienanfängerInnen.*

Nr. 15 (Mai 1999)

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Individuelles Wissensmanagement: Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz.*

Nr. 16 (Mai 1999)

Lerche, T. & Mandl, H. *ViT - Das Virtuelle Tutorium für den Methodenkurs. Konzeption und Realisierung einer internet-basierten Lernumgebung.*

Nr. 17 (Juni 1999)

Bruckmoser, S., Konschak, J. & Mandl, H. *Problemorientierte Blockkurse im Rahmen eines traditionellen Medizincurriculums an der LMU München.*

Nr. 18 (August 1999)

Winkler, K., Schnurer, K., Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. *Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts zum Wissensmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen - ein Zwischenbericht.*

Nr. 19 (August 1999)

Reinmann-Rothmeier, G., Deichmann, E., Erlach, C., Mandl, H. & Weinberger, A. *Evaluation eines Weiterbildungsmoduls zum Wissensmanagement: Ergebnisse und Folgerungen für das zugrundeliegende Weiterbildungskonzept.*

Nr. 20 (August 1999)

Reinmann-Rothmeier, G., Fink, B., Erlach, C., Weinberger, A. & Mandl, H. *Evaluation eines Strategietrainings zum individuellen Wissensmanagement.*

Nr. 21 (November 1999)

Reinmann-Rothmeier, G., Nistor, N. & Mandl, H. *Ein virtuelles Seminar zur Einführung in das Wissensmanagement.*

Nr. 22 (Januar 2000)

Nistor, N., Weinberger, A., Lerche, T., Mandl, H. & Gruber, H. *Das virtuelle Seminar "Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren".*

Nr. 23 (September 2000)

Erlach, C., Tröndle, P., Ertl, B., Stegmann, K., Haibach, C. & Mandl, H. *TuBI - ein virtuelles Seminar zur Text- und Bildgestaltung im Internet.*

Nr. 24 (Januar 2001)

Mandl, H., Balk, M., Reiserer, M., Hinkofer, L., & Kren, F. *Evaluation of the interactive multimedia business simulation SPACE (Simulating Project Auditing and Controlling Excellence).*

Nr. 25 (April 2001)

Pyysalo, R., Kruppa, K. & Mandl, H. *Problemorientiertes Lernen in computerunterstützten Lernumgebungen: Internationale best-practice Beispiele.*

Nr. 26 (März 2002)

Nistor, N. & Mandl, H. *Das virtuelle Seminar KOALAH: "Lernen in Computernetzen".*

Nr. 27 (Januar 2003)

Winkler, K. & Mandl, H. *Wissensmanagement in Communities: Communities als zentrales Szenario der Weiterbildungslandschaft im dritten Jahrtausend.*

Nr. 28 (Januar 2003)

Hinkofer, L. & Mandl, H. *Implementation von E-Learning in einem Pharmaunternehmen.*

Nr. 29 (Dezember 2003)

Bürg, O., Winkler, K., Gerstenmaier, J. & Mandl, H. *Design virtueller Lernumgebungen für die universitäre Lehre: Das Lernmodul „Mediendidaktik“ für Lehramtstudierende im Aufbaustudiengang Medienpädagogik.*

Nr. 30 (September 2005)

Hasenbein, M., Mandl, H. & Winkler, K. *Konzeption und Evaluation des Distanzkurses „Basiskompetenz wissensorientiertes Management“ der Volkswagen AutoUni.*

Nr. 31 (September 2005)

Deschler, S., Mandl, H. & Winkler, K. *Konzeption, Entwicklung und Evaluation einer video- und textbasierten virtuellen Lernumgebung für eine Bundesbehörde.*

Nr. 32 (November 2005)

Bürg, O. & Mandl, H. *Evaluation eines innovativen E-Learning-Schulungskonzepts in der betrieblichen Weiterbildung eines Pharmaunternehmens.*

Nr. 33 (Februar 2006)

Kopp, B. & Mandl, H. *Selbst gesteuert kooperativ lernen mit neuen Medien.*