

Viktimisierung in der Grundschule

**Eine Untersuchung der Delinquenzerfahrungen von
Viertklässler:innen auf der Datengrundlage
von TIMSS 2015**

Dissertation

zu Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

vorgelegt von
Christin Beese

Hamburg, 07.10.2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Knut Schwippert
(Universität Hamburg)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Mirjam Steffensky
(Universität Hamburg)

Mündlicher Prüfer: Prof. Dr. Tobias C. Stubbe
(Georg-August-Universität Göttingen)

Datum der Disputation:
25.11.2022

Widmung

Für mich.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung und Zielsetzung	2
1.2	Forschungstheoretische Verortung der Arbeit	3
1.3	Aufbau der Arbeit.....	4
I	Theoretische Grundlagen	7
2	Viktimisierung und Delinquenzerfahrung	8
2.1	Definitionen und begriffliche Abgrenzungen.....	8
2.1.1	Viktimisierung und Viktimologie	9
2.1.2	Mobbing und Bullying	14
2.1.3	Devianz.....	19
2.1.4	Delinquenz	20
2.1.5	Gewalt	22
2.1.6	Kriminalität	25
2.1.7	Zwischenfazit	26
2.2	Viktimisierungsforschung	30
2.3	Viktimisierung an Schulen	33
2.4	Theorien der Viktimisierung	38
2.5	Folgen von Viktimisierungen.....	41
2.6	Zusammenfassung Viktimisierung und Delinquenzerfahrung.....	45
3	Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen	46
3.1	Individuelle Risiko- und Schutzfaktoren.....	47
3.1.1	Alter.....	48
3.1.2	Geschlecht	51
3.1.3	Persönlichkeitsmerkmale und soziale Kompetenzen	52
3.2	Schulische Einflussfaktoren	58
3.2.1	Schulisches Interesse.....	59
3.2.2	Schulischer Kontext und Schul- und Klassenklima	60
3.2.3	Schulleistungen	64
3.3	Familiäre Bedingungen	65
3.3.1	Soziale Herkunft.....	66
3.3.2	Elterliches Unterstützungsverhalten.....	72
3.4	Fazit Einfluss- und Bedingungsfaktoren	75

4 Schulische Kompetenzen und Leistungen	77
4.1 Leistungserfassung in TIMSS	80
4.2 Rahmenmodell schulischer Leistungen.....	82
4.3 Viktimisierung und Schulleistungen	84
4.4 Fazit schulische Kompetenzen	88
5 Fragestellungen und Ableitung der Hypothesen.....	89
II Empirische Untersuchung.....	95
6 Methodisches Vorgehen	96
6.1 Datengrundlage TIMSS 2015.....	96
6.1.1 Untersuchungsdesign und Ablauf der Erhebung.....	97
6.1.2 Erhebungsinstrumente	99
6.1.3 Stichprobenbeschreibung	102
6.2 Methodenbeschreibung	103
6.2.1 Umgang mit fehlenden Werten	104
6.2.2 Berücksichtigung der Studienbesonderheiten	107
6.2.3 Explorative Faktorenanalyse (EFA).....	110
6.2.4 Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA).....	111
6.2.5 Strukturgleichungsmodelle (SEM).....	112
6.2.6 Modellgütekriterien	116
7 Ergebnisse.....	120
7.1 Messmodelle, deskriptive Statistiken und erste Zusammenhänge	120
7.1.1 Viktimisierung.....	121
7.1.2 Soziale Kompetenzen	129
7.1.3 Zwischenergebnisse individuelle Faktoren	139
7.1.4 Soziale Herkunft.....	141
7.1.5 Elterliches Unterstützungsverhalten.....	147
7.1.6 Zwischenergebnisse familiäre Bedingungen.....	150
7.1.7 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen	152
7.2 Gesamtmodelle.....	154
7.2.1 Gesamtmodell Viktimisierung	155
7.2.2 Gesamtmodell Viktimisierung und mathematische Kompetenzen	158
7.2.3 Gesamtmodell Viktimisierung und naturwissenschaftliche Kompetenzen	161

8 Zusammenfassung und Diskussion	163
8.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	163
8.2 Diskussion der Ergebnisse.....	165
8.3 Kritische Betrachtung dieser Arbeit.....	173
9 Fazit und Ausblick.....	180
9.1 Implikationen für die wissenschaftliche Forschung.....	180
9.2 Implikationen für pädagogische Praxis	186
Verzeichnisse.....	191
Literaturverzeichnis.....	192
Tabellenverzeichnis.....	217
Abbildungsverzeichnis	218
Anhang	219
Anhang A: Reliabilität der verwendeten Skalen	220
Anhang B: Trennschärfen (r_{it}).....	221
Anhang C: ICC Viktimisierung.....	223
Anhang D: EFA Viktimisierung.....	224
Anhang E: EFA Soziale Kompetenz	225
Anhang F: Höchster Berufsstatus der Mutter und des Vaters	226
Anhang G: EFA Elterliches Unterstützungsverhalten I & II	227
Anhang H: Faktorladungen und Residualvarianzen der Messmodelle im Gesamtmodell der Viktimisierung.....	228
Anhang I: Faktorladungen und Residualvarianzen der Messmodelle im Gesamtmodell der Viktimisierung und mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen ..	230
Zusammenfassung der Dissertation.....	233
Deutschsprachige Zusammenfassung.....	233
Englischsprachige Zusammenfassung.....	235
Eidesstattliche Erklärung	237

1 Einleitung

For some students, school is a place of torment.

(OECD, 2017, S. 44)

Viktimisierungen – und dazu gehören auch Mobbing und Bullying, – stellen ein großes Problem an Schulen dar und lassen den Schulalltag für die betroffenen Schüler:innen zur Qual werden (OECD, 2017). Es muss nach Olweus (2009) ein grundlegendes Menschenrecht eines jeden Kindes sein, sich in der Schule sicher zu fühlen und davor geschützt zu sein, Unterdrückung und Erniedrigung durch Mitschüler:innen erleiden zu müssen. „Kein Schüler darf davor Angst haben, zur Schule zu gehen, weil er fürchtet, belästigt oder erniedrigt zu werden, und kein Elternteil sollte sich darüber Sorgen machen müssen, dass diese Dinge seinem Kind geschehen!“ (Olweus, 2009, S. 255).

Im Rahmen des gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags ist es daher nicht nur Aufgabe der Schule fachliches Wissen, Kompetenzen, Normen und Werte zu vermitteln und die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen zu fördern, sondern zusätzlich deren Würde und körperliche Unversehrtheit zu schützen und einen Lernort zu schaffen, in dem sich die Schüler:innen sicher fühlen können (Melzer, Schubarth & Ehniger, 2011; Olweus, 2013; Schubarth & Seidel, 2013; Wójcik & Kozak, 2015). „Schools must provide a safe environment for children to develop academically, relationally, emotionally, and behaviorally“ (Wilson, 2004, S. 293).

Das Erleben und Erleiden von Viktimisierungen stellt für die Betroffenen einen besonders bedrohlichen Stressfaktor im Schulalltag dar, welcher nicht nur das subjektive Wohlbefinden der Schüler:innen beeinträchtigt, sondern auch das Lernen deutlich erschwert (OECD, 2019; vbw, 2022). Als Folgen von Viktimisierungen sind Konzentrationsstörungen und eine verminderte Fähigkeit, den Unterrichtsstoff aufzunehmen, zu nennen – schlechtere Schülerleistungen¹ sind in vielen Fällen die logische Konsequenz (Bergold, Kasper, Wendt &

¹ In der gesamten Arbeit wird versucht, stets eine genderneutrale und gendergerechte Formulierung zu verwenden, aufgrund der einfacheren Lesbarkeit wird bei Komposita jedoch die männliche Form genutzt.

Steinmayr, 2020; OECD, 2019; Sharp, Thompson & Arora, 2000; Warner, Weist & Krulak, 1999).

Viktimisierungen können jedoch nicht nur das Wohlbefinden und den schulischen Lernerfolg der betroffenen Schüler:innen beeinträchtigen, sondern auch schwerwiegende und langfristige Folgen für die psychische und physische Gesundheit der Opfer haben. Studien zufolge sind Viktimisierungen ein zentraler Risikofaktor für emotionale und Verhaltensprobleme, Depressionen, Suizidgedanken und -versuche (Jantzer, Haffner, Parzer & Resch, 2012; Klomek, Sourander & Gould, 2010; Perren, Dooley, Shaw & Cross, 2010; Rivers & Noret; Seals & Young, 2003). Treibel (2016, S. 77) bezeichnet diese Problematik als der „traumatogene Alltag auf Schulhöfen“. Die Folgen von Viktimisierungen zeigen sich zudem stabil über die Zeit, falls keine geeigneten Maßnahmen ergriffen werden (Denham & Holt, 1993; Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin, 2005). Daher ist es umso wichtiger, frühzeitig einzugreifen und mit Hilfe entsprechender Maßnahmen Viktimisierungen vorzubeugen bzw. zu vermindern. Studienergebnissen aus unterschiedlichen Ländern zufolge, sind Viktimisierungen an Grundschulen stärker ausgeprägt als an weiterführenden Schulen, was die Relevanz früh ansetzender, nachhaltiger Maßnahmen zusätzlich betont (Olweus, 1991; Pellegrini & Long, 2002; Puschmann, 2020). Diese Arbeit soll einen Teil dazu beitragen, indem verschiedene Einflussfaktoren auf Viktimisierungen auf individueller, schulischer und familiärer Ebene ermittelt werden, um Ansatzpunkte für geeignete Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Schulkontext ableiten zu können.

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Zentral für diese Arbeit ist „die lange vergessene Perspektive“ (Kirchhoff; 1997, S. 139) – die Opferperspektive. In der aktuellen Forschung zu Gewalt und Kriminalität an Schulen liegt der Fokus primär auf der Betrachtung und Erforschung der Täterperspektive, die der Opfer hingegen bleibt größtenteils unbeachtet (Lösel & Bliesener, 2003; Oberwittler, Blank, Köllisch & Naplava, 2001; Petermann & Koglin, 2015; Reinecke, Stemmler & Wittenberg, 2016).

Durch die wissenschaftliche Fokussierung auf die Täterperspektive besteht die Gefahr einer Ausblendung des Opfers und somit einer einseitigen und selektiven Betrachtung (Kiefl & Lamnek, 1986). Melzer, Oertel und Ottova (2012) plädieren dafür, dass die Opfer verstärkt in das Zentrum der Betrachtung rücken müssen. Dies zeigt sich besonders „vor dem Hintergrund, dass das Sozialverhalten einerseits einen wichtigen Faktor für die Gesundheit darstellt und andererseits Opfer besonderen sozialen und klimatischen Beeinträchtigungen unterworfen sind“ (Melzer et al., 2012, S. 81). Präventive Maßnahmen sollten nach Melzer et al. (2012)

folglich so konzipiert sein, dass die Opfer intensiver im Fokus der Bemühungen stehen. Prägend für die vorliegende Arbeit ist die Annahme, „dass eine wissenschaftliche Perspektive auf die Opfer ihren Rechten [...] dadurch in besonderer Weise Rechnung trägt, dass ein tiefer gehendes Verständnis der hierbei relevanten Prozesse nicht nur die Vorgänge der Welt erklärt, sondern auch die aussichtsreichere Perspektive für präventive und Interventionsbemühungen bietet“ (Greve, Hellmers & Kappes, 2014, S. 200). Die Zielrichtung dieser Arbeit knüpft an folgendes Zitat von Olweus (2013, S. 775) an: „a focus on bully/victim problems should also be highly rewarding for both researchers and interventionists by providing ample opportunities to make life safer and happier for large numbers of children and youth“.

Die wissenschaftliche Forschung zu Viktimisierungen im Schulkontext in Deutschland setzt sich jedoch primär aus vereinzelt regionalen Studien mit geringen Stichprobenzahlen und Einzelbefunden zusammen, repräsentative Daten für deutsche Schulen und besonders für deutsche Grundschulen fehlen (Oberfell-Fuchs, 2015). Ergänzend zählen komplexere Modelle, die verschiedenen Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf Viktimisierungen in Grundschulen und den Zusammenhang mit den schulischen Kompetenzen betrachten, aktuell als wissenschaftliche Forschungsdesiderate.

Zusammengefasst aus den vorangegangenen Schilderungen ergeben sich für diese Arbeit insgesamt drei grundlegende Zielsetzungen: Erstens sollen die Analysen dieser Arbeit grundlegende repräsentative Informationen zum Auftreten von Viktimisierung an deutschen Grundschulen liefern. Zweitens ist es Ziel der Analysen, einen Einblick in die Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen zu geben, wobei sowohl individuelle als auch schulische und familiäre Faktoren berücksichtigt werden sollen. Ziel ist es hierbei, nicht nur im Rahmen der Grundlagenforschung ein Gesamtmodell der Einflussfaktoren auf Viktimisierungen darzustellen, sondern auch daraus relevante Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen an Grundschulen in Deutschland ableiten zu können. Drittens sollen die Analysen dieser Arbeit darüber Aufschluss geben, inwieweit Viktimisierung mit den schulischen Leistungen von Grundschüler:innen zusammenhängen. Die geschilderten Ziele sollen mittels Sekundäranalysen der Daten der internationalen Schulvergleichsuntersuchung *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) 2015 mit Hilfe der Strukturgleichungsmodellierung erreicht werden.

1.2 Forschungstheoretische Verortung der Arbeit

Das Thema der Viktimisierung und der Viktimologie als Wissenschaft der Viktimisierung ist ein interdisziplinäres Thema und stützt sich daher auf eine Vielfalt von Ansätzen und Theorien

der unterschiedlichsten Fachgebiete. Aus historischer Perspektive entstammt die Viktimisierungsforschung der Kriminologie, welche sich wiederum primär im Kontext der Rechtswissenschaft und Soziologie verorten lässt. Bereits in den 1980er Jahren forderte Gerhard O. W. Mueller von den Vereinten Nationen jedoch in seinem „Plädoyer für eine eigenständige Viktimologie innerhalb einer eigenständigen Kriminologie“ (1982, S. 1) die Anerkennung der Viktimologie als eigenständige Wissenschaft mit den unterschiedlichsten Hilfswissenschaften. Kiefl und Lamnek (1986, S. 26) beschreiben die Positionierung der Viktimologie wie folgt:

Sowohl thematisch als auch historisch bedingt ist die Viktimologie eine interdisziplinäre (Teil-) Wissenschaft. Wichtige Beiträge kommen aus der Rechtsgeschichte, aus der Strafrechtswissenschaft, aus der (forensischen) Psychologie und Psychiatrie, aus der Biologie der Medizin, aus der Kriminologie und der Kriminalsoziologie. All diese Disziplinen können ebenso zur Weiterentwicklung der Viktimologie beitragen wie sich viktimologische Erkenntnisse für andere Wissenschaften als nützlich erweisen können.

Wie dem Zitat zu entnehmen ist, ist das Verständnis der Viktimologie bereits im Jahr 1986 stark interdisziplinär ausgeprägt. Die aktuelle Forschungsliteratur zeigt, dass diese vielfältigen Beziehungen und Anknüpfungspunkte in den letzten Jahren nicht nur aufrechterhalten werden konnten, sondern sich sogar weiterentwickelt haben. Weltweit gibt es wissenschaftliche Forschungsarbeiten in soziologischen, psychologischen, forensischen und pädagogischen Zeitschriften und Journals zu den verschiedenen Aspekten der Viktimisierung. Diese Arbeit entsteht im Rahmen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und trägt somit auch zur Weiterentwicklung des Facettenreichtums der Viktimologie bei, indem das Themengebiet der Opferwerdung in dem pädagogischen Kontext der Schule betrachtet wird. Besondere Relevanz hat das Thema dieser Arbeit zudem in Anbetracht der Möglichkeit, Bedarfe und Ansatzpunkte zur Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen in pädagogischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen aufzuzeigen und zusätzlich die Grundlage für weitere Forschung auf diesem Gebiet zu schaffen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile, einerseits die theoretischen Grundlagen (I) und andererseits die empirische Untersuchung (II). Im ersten Teil wird das theoretische Fundament dieser Arbeit gelegt, die aktuelle Forschungslage beleuchtet. Darauf aufbauend werden die Fragestellungen und Hypothesen abgeleitet. Im zweiten Teil erfolgt die empirische Untersuchung der erarbeiteten Fragestellungen dieser Arbeit.

Der theoretische Teil klärt zunächst grundlegende Begrifflichkeiten für das weitere empirische Vorgehen und stellt Forschungsergebnisse bezogen auf Viktimisierung im Schulkontext vor.

Der Theorieteil gliedert sich in drei Abschnitte, erstens die Definition der Viktimisierung und Delinquenzerfahrung und deren begriffliche Abgrenzungen und Einordnungen (Kapitel 2), zweitens die Darstellung von verschiedenen Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierung (Kapitel 3) und drittens die schulischen Kompetenzen und Leistungen und welche Zusammenhänge mit Viktimisierung bestehen (Kapitel 4). Anschließend werden schlussfolgernd aus dem theoretischen Fundament die forschungsleitenden Fragestellungen und die zentralen Hypothesen dieser Arbeit vorgestellt (Kapitel 5).

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird das methodische Vorgehen erläutert und zu Beginn detailliert auf die Datengrundlage dieser Arbeit – die Studie TIMSS 2015 –, die entsprechende Stichprobe und die eingesetzten Instrumente eingegangen (Kapitel 6). Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die angewendeten Methoden und Analyseverfahren dargestellt.

Die Ergebnisse der durchgeführten Analysen werden in Kapitel 7 vorgestellt und im anschließenden Kapitel zusammengefasst und umfassend diskutiert (Kapitel 8). Das letzte Kapitel dieser Arbeit enthält ein abschließendes Fazit, zusätzlich werden weiterführende Ansatzpunkte für die wissenschaftliche Forschung und die pädagogische Praxis in Form eines Ausblicks aufgezeigt (Kapitel 9).

I Theoretische Grundlagen

2 Viktimisierung und Delinquenzerfahrung

Im folgenden Kapitel werden zunächst grundlegende Begrifflichkeiten erklärt, um eine einheitliche Verständnisgrundlage für die nachstehenden Ausführungen zu schaffen. Zu Beginn in Kapitel 2.1 wird der zentrale Begriff dieser Arbeit, Viktimisierung, erläutert. Darauffolgend werden nicht nur für das Themenfeld der Viktimisierung relevante Definitionen erläutert, sondern in einem weiteren Schritt auch inhaltlich voneinander abgegrenzt, um Missverständnisse und Vermischungen der Begriffe mit dem alltäglichen Sprachgebrauch zu vermeiden. Zusätzlich besteht auch aufgrund der bereits erwähnten hohen Interdisziplinarität des Themengebiets eine große Uneinheitlichkeit in den zugrunde liegenden Definitionen und ihrer Verwendung in den entsprechenden Teil- und Nebendisziplinen.

Im zweiten Unterkapitel (Kapitel 2.2) wird die noch junge Geschichte und die Entwicklung der Viktimisierungsforschung in ihren Kernpunkten aufgearbeitet. Kapitel 2.3 fasst die Besonderheiten und Merkmale von Viktimisierungen an Schulen zusammen und geht dabei mit Hilfe von verschiedenen Studien auf die im Schulkontext auftretenden Formen von Viktimisierungen ein, zusätzlich wird der Fokus auf Viktimisierungen in Schulen in Deutschland gelegt. Im darauffolgenden Kapitel 2.4 werden verschiedene Theorien in Bezug auf die Opferwerdung dargestellt. Das Kapitel 2.5 widmet sich den Kurz- und Langzeitfolgen von Opfererfahrungen und das letzte Kapitel (2.6) fasst das Kapitel 2 noch einmal zusammen.

2.1 Definitionen und begriffliche Abgrenzungen

Die Spannweite dessen, was Individuen viktimisiert, also zu Opfern werden lässt, ist, angefangen bei sporadisch auftretenden Beschimpfungen bis hin zu schwerer körperlicher Gewalt, sehr vielseitig und vielschichtig. Es stellt sich die Frage, was genau Viktimisierungen definiert und was im Speziellen Schüler:innen zu Opfern im Schulkontext werden lässt. Dabei werden in der wissenschaftlichen Forschung verschiedene Begrifflichkeiten genutzt, um das Verhalten zu bezeichnen, das eine Viktimisierung bedingt. In der Forschungsliteratur tauchen in diesem Zusammenhang häufig die Begriffe Devianz, Delinquenz, Gewalt und Kriminalität auf. Aufgrund der vielfältigen und in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und der entsprechenden Forschungsliteratur uneinheitlichen Verwendung dieser thematisch nah beieinanderliegenden Begriffe ist es zu Beginn dieser Arbeit unabdingbar zu klären, welche Begriffsdefinitionen den weiteren Ausführungen zugrunde liegen, um eine einheitliche Verständnisgrundlage zu schaffen.

Zusätzlich wird der Begriff der Viktimisierung häufig mit Mobbing und Bullying in Verbindung gebracht und zum Teil synonym betrachtet, jedoch sind auch diesbezüglich verschiedene Definitionen und Verständnisgrundlagen zu beachten.

Im Folgenden werden daher zunächst die zentralen Begriffe dieser Arbeit, Viktimisierung und Viktimologie erläutert und von den Begriffen Mobbing und Bullying abgegrenzt. Darauf folgend werden die für diese Arbeit relevanten Definitionen der Handlungen und Verhaltensweisen, die einer Opferwerdung zugrunde liegen, erläutert, voneinander abgegrenzt und inhaltliche Überschneidungen aufgezeigt. Es folgt abschließend ein Zwischenfazit, welches das begriffliche Fundament für diese Arbeit zusammenfasst.

2.1.1 Viktimisierung und Viktimologie

Der Begriff ‚Viktimisierung‘ (lat. ‚victima‘, das Opfer) bezeichnet den Prozess „des Zum-Opfer-Werdens“ (Schneider, 1975, S. 15), demnach den Prozess der Opferwerdung bzw. Opfererfahrung (Kiefl & Lamnek, 1986). Untrennbar verbunden mit dem Terminus Viktimisierung ist der übergeordnete Begriff der ‚Viktimologie‘, „der Wissenschaft vom (Verbrechens-) Opfer“ (Kiefl & Lamnek, 1986, S. 13). Die Klammern in dem Zitat von Kiefl und Lamnek (1986) zeigen bereits die beiden verschiedenen Perspektiven in der Viktimologie auf. Zu unterscheiden sind grundlegende zwei Definitionen: Eine im engeren und eine Definition im weiteren Sinne.

Im engeren Sinne meint Viktimologie die Wissenschaft vom Verbrechensopfer (d. h. dem Opfer einer Straftat nach dem Strafgesetzbuch [StGB]) und im weiteren Sinn die Wissenschaft von allen Opfern im Allgemeinen (Dollinger & Raithel, 2006; Oberwittler, 2012; Schneider, 1975).

Im engeren Sinne wird unter Viktimologie eine Teildisziplin der Kriminologie verstanden, die die Perspektive des Opfers eines Verbrechens zur Geltung bringen will (Mendelsohn, 1982). Viktimologie bezeichnet dabei „die Wissenschaft vom Opfer einer Straftat“ (Schneider, 1975, S. 11). Unter Viktimisierung werden in diesem Kontext, Opfererfahrungen und Schädigungen verstanden, die durch Straftaten entstehen (Volbert, 2021).

Dieser engen Definition steht eine weite Definition gegenüber, in welchem die Viktimologie als autonome Wissenschaft aufgefasst werden soll (Jung, 1993). Diese Viktimologie bezeichnet „das Gebiet der Wissenschaft, das sich mit allen für die Gesellschaft interessanten Kategorien von Opfern im Hinblick auf alle Arten von Schadensfällen“ (Mendelsohn, 1982, S. 60 f.) befasst. Mendelsohn (1982, S. 61) als einer der bedeutenden Vertreter dieser weiten Definition

und eines weiten Verständnisses der Viktimologie begründet seine Perspektive mit dem Ursprung des Wortes:

Der Begriff ‚Viktimologie‘ setzt sich aus dem lateinischen ‚victima‘ und dem griechischen ‚logos‘ zusammen und bedeutet Wissenschaft vom Opfer. Damit sind also alle Opfer gemeint. Der Begriff bezieht sich nicht nur auf eine Art von Opfern, die Opfer von Verbrechen, sondern der Kreis ist nicht begrenzt; die Gesellschaft ist an allen Opfern interessiert.

Kiefl und Lamnek (1986, S. 133) sind weitere Befürworter der weiten Auffassung des Begriffs, im Rahmen der Viktimologie handelt es sich für sie bei einer „Viktimisierung um das Erleiden abweichenden oder strafbaren Verhaltens“. Zu dieser Begriffsdefinition zählen folglich nicht nur Opfer von strafbarem Verhalten, sondern auch Opfer von den gesellschaftlich geltenden Normen abweichenden, d. h. von delinquenten Verhaltensweisen² (Dollinger & Raithel, 2006; Oberwittler, 2012; Schneider, 1975).

Nach Treibel (2018) befasst sich die Viktimologie mit den Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen von Viktimisierungen sowie mit Fragen der Prävention und Intervention. Einige Kriminolog:innen beziehen in die Definition zusätzlich eine besondere Form der Viktimisierung in die Viktimologie ein, die strukturelle Viktimisierung. Bei der strukturellen Viktimisierung findet „eine Viktimisierung aufgrund von in der Sozialstruktur angelegten Machtungleichgewichten“ (Kiefl & Lamnek, 1986, S. 33) statt (z. B. im Rahmen von Umweltkriminalität).

Mendelsohn (1982) plädiert nicht nur dafür, die weite Definition des Begriffs der Viktimologie anzunehmen, sondern in diesem Zuge auch für eine Abspaltung von der Kriminologie: „Die Viktimologie umfaßt alle Opfer, während die Kriminologie nur für eine Gruppe von Opfern, nämlich die Opfer von Verbrechen, kompetent ist; die Viktimologie kann also nicht Teil der Kriminologie sein, sie muss einen unabhängigen Status haben“ (Mendelsohn, 1982, S. 61).

Schneider (1975, S. 12) fasst die Beziehung der beiden Begriffsauffassungen sehr treffend zusammen: „Viktimologie im engeren und weiteren Sinne verhalten sich zueinander wie Verbrechen zu sozialabweichendem Verhalten“.

Folgendes gilt es festzuhalten: „Unter Viktimologie verstehen wir das Gebiet der Wissenschaft, das sich mit allen für die Gesellschaft interessanten Kategorien von Opfern im Hinblick auf alle Arten von Schadensfällen befaßt, wobei das Opfer eine Einzelperson oder eine Gruppe von

² Auf die unterschiedlichen, vielseitigen Verhaltensweisen und Handlungen und ihre Definitionen, die einer Opferwerdung zugrunde liegen, wird in den anschließenden Kapiteln näher eingegangen.

Menschen sein kann; die Viktimologie untersucht ebenfalls die Ursachen der Viktimisierung und sucht nach Mitteln zur Abhilfe“ (Mendelsohn, 1982, S. 60 f.).

Viktimisierung als Prozess und Viktimologie als Wissenschaft beinhaltet den Kernbegriff, ‚victima‘, das Opfer (Schneider, 1975). Die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Kriminologie beschäftigte sich jedoch zunächst primär mit den Täter:innen und deren Persönlichkeit, Entwicklung und Bestrafung und erst spät wurde der Fokus auch auf das Opfer gelegt (Egg, 2005). Doch was genau ein Opfer definiert, ist mehr als bloß eine bestimmte Tat oder Handlung. Zu unterscheiden sind hierbei erneut zwei verschiedene Definitionen, eine im engeren und eine im weiteren Sinn, äquivalent mit den bereits beschriebenen Perspektiven auf den Begriff der Viktimologie. Im engeren Sinn definieren Kiefl und Lamnek (1986, S. 32) den Opferbegriff folgendermaßen: „Als Opfer gilt eine Person, eine Gruppe oder eine Organisation, die durch strafbare Handlungen eines oder mehrerer Täter einen wahrnehmbaren (aber nicht notwendigerweise auch tatsächlich wahrgenommenen) Schaden erleidet“.

Im weiteren Sinn „meint der Begriff eine Person, Gruppe, Organisation oder Ordnung (z. B. moralische Ordnung, Rechtsordnung), die durch das Verhalten anderer gefährdet, verletzt oder zerstört wird“ (Kiefl & Lamnek, 1986, S. 27). Den beiden Definitionen gemein ist, dass der Opferbegriff zum einen nicht nur auf das einzelne Individuum beschränkt ist, sondern auch Gruppen und Organisationen zu Opfern werden können und zum anderen, dass immer eine Art der Schädigung beim Opfer bzw. den Opfern stattfindet. Differenzieren lassen sich die beiden Perspektiven erneut anhand der Art der Handlungen, die die Schädigung verursachen. Hierbei wird sich erneut im engeren Sinn auf strafbares Verhalten und im weiteren Sinn auf Verhalten, das in unterschiedlicher Art gefährdend, verletzend oder zerstörend wirkt, gestützt (Kiefl & Lamnek, 1986).

Eine noch offenere Definition des Opferbegriffs schließt zusätzlich zu geschädigten Personen, Personengruppen und Organisationen auch verletzte Rechts- und Wertordnungen mit ein (Kiefl & Lamnek, 1986). Diese Perspektive ist nach Kiefl und Lamnek (1986) jedoch nicht unproblematisch, da die Frage nach der Schädigung hierbei nicht lösbar ist. Kiefl und Lamnek (1986, S. 32) plädieren demnach dafür, die Verletzung der Rechts- und Werteordnungen nicht in den Opferbegriff einzubeziehen: „Günstiger erscheint es, Opfer auf Personen, Gruppen und Organisationen (z. B. Firmen) zu beschränken und Normen und Satzungen nur insoweit zu berücksichtigen, als deren Verletzung Schäden bei Personen, Gruppen und Organisationen hinterläßt“.

Bezogen auf die verschiedenen Arten von Schädigung lassen sich in der wissenschaftlichen Forschung vier verschiedene Typen von Opfern unterscheiden: Das bewusste, das eingebildete, das unwissende und das Nicht-Opfer (Kiefl & Lamnek, 1986). Da sich ein Opfer nicht auch zwangsläufig als Opfer fühlen muss, erfolgt die Unterscheidung hierbei danach, ob ein subjektiver und/oder objektiver Schaden bei dem Opfer entstanden ist (Kiefl & Lamnek, 1986). Die subjektive Betroffenheit bzw. Nicht-Betroffenheit des Opfers ist folglich von großer Relevanz in der Auseinandersetzung mit der Betrachtung des Opfers (Kiefl & Lamnek, 1986). Folgende Opfertypen werden nach Kiefl und Lamnek (1986) unterschieden:

Das bewusste Opfer stellt das Opfer im klassischen Sinne dar und hat sowohl einen subjektiven als auch objektiven Schaden erlitten (z. B. körperliche Gewalt).

Das eingebildete Opfer hat nur einen subjektiven Schaden erlitten, bspw. wenn sich eine paranoide Person von jemandem oder etwas bedroht fühlt.

Das unwissende Opfer hat einen objektiven Schaden, ist sich dessen aber nicht bewusst (bspw. eine Person glaubt, dass sie ihr Portemonnaie verloren hätte, aber es ist von jemandem gestohlen worden).

Das Nicht-Opfer hat keinen Schaden erlitten und wird demnach nicht als Opfer definiert und ist folglich nicht Teil der direkten Opferbetrachtungen.

In Tabelle 1 werden die Kombinationsmöglichkeiten von objektivem und subjektivem Schaden inklusive der entsprechenden Opfertypen verdeutlicht.

Tabelle 1: Kombinationsmöglichkeiten von objektivem und subjektivem Schaden (in Anlehnung an Kiefl & Lamnek, 1986)

		objektiver Schaden	
		ja	nein
subjektiver Schaden	ja	I bewusstes Opfer	II eingebildetes Opfer
	nein	III unwissendes Opfer	IV Nicht- Opfer

Zusätzlich zu dem Erleiden bzw. Nicht-Erleiden von objektivem und subjektivem Schaden lassen sich hinsichtlich des konkreten Verhaltens des Opfers zwei verschiedene Opferarten unterscheiden. Je nachdem wie sich das Opfer vor und während der Tat verhält, wird zwischen einem passiven bzw. ergebenen Opfer und einem provozierenden Opfer unterschieden

(Olweus, 2004). Diese Unterscheidung ist nach Olweus (2004) auf den Schulkontext übertragbar.

Der passive oder ergebene Opfertyp ist der in der Schule am häufigsten auftretende Opfertyp (Olweus, 2004). Charakterisiert wird dieser Typus durch „ein ängstliches und zurückgezogenes Reaktionsmuster“ (Olweus, 2004, S. 42) und ein vermindertes Selbstwertgefühl.

Das provozierende Opfer tritt im Schulkontext seltener auf als das passive Opfer und ist durch eine Kombination aus ängstlichen und aggressiven Reaktionsmustern gekennzeichnet (Olweus, 2004). Diese betroffenen Schüler:innen leiden häufiger an Konzentrationsproblemen und werden eher als hyperaktiv bezeichnet als ihre Mitschüler:innen (Olweus, 2004). Dieses Verhalten provoziert nach Olweus (2004) Teile der Schulklasse und ruft folglich negative Reaktionen hervor.

Werden alle der dargestellten Opferarten und -typen permanent in der Betrachtung von entsprechenden Vorfällen berücksichtigt, so entsteht ein sehr komplexes differenziertes Bild des Opfers, welches in seiner Detailliertheit jedoch zum Teil nur begrenzte Relevanz für die Beschäftigung mit der Viktimologie und der Viktimisierung hat, was als Argument für die Verwendung eines eingeschränkteren Verständnisses angesehen werden kann (Kiefl & Lamnek, 1986).

Übertragen auf den Kontext dieser Arbeit ist das bewusste und auch das eingebildete Opfer aus der Typologie von Kiefl und Lamnek (1986) für die weiteren Betrachtungen relevant, da weder das unwissende noch das Nicht-Opfer in einer empirischen Untersuchung, wie dieser Arbeit, die durch Selbstauskünfte von betroffenen Schüler:innen geprägt ist, in Erscheinung treten können. Das bewusste und das eingebildete Opfer kann der Unterscheidung von Olweus (2004) folgend sowohl als ein passives als auch als ein provozierendes Opfer charakterisiert sein.

Zusätzlich zu den geschilderten Opfertypen sei an dieser Stelle noch auf eine Sonderform verwiesen, die Gruppe der sogenannten Täter-Opfer (Melzer et al., 2012). Nach Melzer et al. (2012) zeichnet diese Gruppe sich dadurch aus, dass ihre Mitglieder häufig aggressiv agieren, z. T. stärkere Gewaltformen einsetzen und gleichzeitig auch Adressat:innen der Ausgrenzung und Gewalt ihrer Mitschüler:innen sind (Melzer et al., 2012). Im Kapitel 2.3 wird genauer auf die Anteile dieser Gruppe im Rahmen der Opfertypologie eingegangen.

Lösel und Bliesener (2003) zufolge ist es jedoch schwierig, die Gruppen im Viktimisierungsgeschehen klar voneinander zu trennen, sie gehen eher davon aus, dass die Grenzen fließend sind. Farrington (1993, S. 396) betont in diesem Zusammenhang das Forschungsdesiderat: „However, more research is needed to establish the concurrent overlap

between bullies and victims according to different definitions, the extent to which victims at one age become bullies at a later age and vice versa, and the causal effect (if any) of victimization on later bullying“.

2.1.2 Mobbing und Bullying

In der Beschäftigung mit deutschsprachiger Forschungsliteratur zu dem Thema der Viktimisierung im Allgemeinen und im Schulumfeld im Besonderen tauchen die Begriffe ‚Mobbing‘ und ‚Bullying‘ sehr häufig auf. In der englischsprachigen und auch skandinavischen Forschungsliteratur werden die Begriffe Mobbing und Bullying jedoch in unterschiedlichen Kontexten genutzt. Zurückgehend auf die arbeitspsychologische Forschung in Schweden werden unter Mobbing negative soziale Handlungen am Arbeitsplatz verstanden (Teuschel & Heuschen, 2013). Unter Bullying wird im angelsächsischen Sprachgebrauch das „feindselige und systematische Schikanieren anderer“ (Teuschel & Heuschen, 2013, S. 4) sowohl am Arbeitsplatz als auch in der Schule verstanden. Die beiden Begriffe Mobbing und Bullying können somit sowohl sehr unterschiedlich als auch gleichgestellt verwendet werden, je nachdem in welcher Forschungstradition und Sprache die entsprechende Forschungsliteratur entstanden ist. In der deutschen Sprache fehlt es an einer geeigneten Bezeichnung für die Begriffe Mobbing und Bullying, diese Übersetzungsproblematik der Begriffe findet sich jedoch nach Scheithauer, Hayer und Petermann (2003) auch in anderen Ländern wieder. Die Definitionen der Begriffe sind zusätzlich je nach wissenschaftlicher Disziplin unterschiedlich, Bullying und „Mobbing wird dabei von Juristen, Medizinern, Soziologen und Psychologen jeweils aus ihrer Sicht definiert und dargestellt“ (Schirra, 2020, S. 20).

Im Folgenden wird die Definitionen des bedeutenden schwedischen Schulgewaltforschers Dan Olweus (1994, S. 1173) aufgegriffen, er definiert Bullying wie folgt:

I define bullying or victimization in the following general way: A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students. It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another.

Als Gegenüberstellung zur zitierten Bullying-Definition erläutern Petermann und Petermann (2015, S. 24) Mobbing folgendermaßen: „Unter Mobbing [...] versteht man, dass eine Person wiederholt und systematisch den direkten oder indirekten schädigenden Handlungen einer anderen Person ausgesetzt ist“.

Es wird deutlich, dass die englischsprachige Definition mit schwedischer Herkunft und schulischem Bezug, inhaltlich mit der deutschsprachigen Definition gleichzusetzen ist. In der deutschen Forschungsliteratur wird der Begriff Mobbing demnach weitgehend mit dem Begriff

Bullying gleichgestellt (Petermann & Petermann, 2015). In einigen Forschungsarbeiten wird Bullying im Besonderen für die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen genutzt, leider ist hier nicht von einer Einheitlichkeit in den Definitionen der Forschungsliteratur zu sprechen (Teuschel & Heuschen, 2013). Im Folgenden wird daher der deutschsprachigen Begriffstradition nachgegangen und eine Äquivalenz der Begriffe Mobbing und Bullying angenommen.

Als Mobbing bzw. Bullying werden den Zitaten von Olweus (2009, 1994) und Petermann und Petermann (2015) zufolge über einen Zeitraum wiederholte negative Handlungen bezeichnet, die Schädigungen bei einer Person auslösen. Als wiederholte Handlungen werden anhand des *Bully/Victim Questionnaires* (BVQ) von Olweus (1996) als Cut-off-Wert ein Auftreten von mindestens zwei- bis dreimal pro Monat empfohlen (Solberg & Olweus, 2003). Diese geschilderten negativen Verhaltensweisen können in direkter (physischer oder verbaler) Konfrontation und in indirekter Weise erfolgen (d. h. sozial, z. B. durch Ausschluss), in Abbildung 1 sind die Mobbingarten und typische Erscheinungsformen exemplarisch dargestellt.

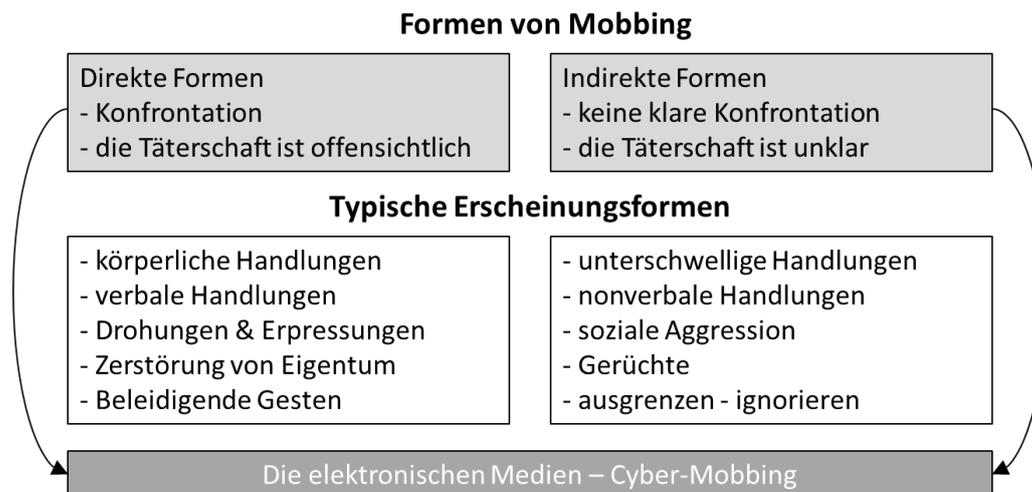


Abbildung 1: Übersicht über Mobbingformen (in Anlehnung an Alsaker, 2012)

Weiterhin können die Handlungen sowohl von einer Person als auch Personengruppen ausgehen und als Opfer auch einzelne Personen oder Gruppen betreffen (Jantzer et al., 2012; Olweus, 1994). Die negativen Handlungen im Rahmen des Mobbings bzw. Bullyings müssen zusätzlich eine Systematik aufweisen, d. h. systematisch gegen eine Person oder Personengruppe gerichtet sein (Alsaker, 2012). Um von Mobbing bzw. Bullying sprechen zu können, ist es nach Olweus (1994) weiterhin relevant, dass die negativen Handlungen eine schädigende Absicht bzw. Intention besitzen und dass zusätzlich zwischen den Beteiligten eine „imbalance in strength (as asymmetric power relationship)“ (Olweus, 1994, S. 1173), ein

Ungleichgewicht bezogen auf die Kräfteverteilung in der Mobbing- bzw. Bullyingsituation, besteht. Beispielsweise lässt sich demzufolge ein vereinzelter Angriff eines Schülers auf einen Mitschüler nicht als Mobbing bzw. Bullying bezeichnen, ebenso wie ein Kampf zwischen Gegner:innen, die gleich stark sind (Politi, 2020).

Mobbing bzw. Bullying ist nach Alsaker (2012) eindeutig als Gewaltform zu bezeichnen, jedoch umfassen die Begriffe nach Scheithauer et al. (2003) zusätzlich den Wiederholungsaspekt, der bei der Definition von Gewalt nicht gegeben sein muss. Jedoch ist nicht bei jeder negativen, aggressiven oder verletzenden Handlung direkt von Mobbing bzw. Bullying zu sprechen: „Wenn ein Kind ein anderes Kind schlägt oder tritt, und dies vielleicht auch mehrfach, ist das eine aggressive Handlung, da es einen Angreifer und ein Opfer gibt. Es ist aber noch kein Mobbing“ (Alsaker, 2012, S. 13). Um von Mobbing bzw. Bullying zu sprechen sind zusätzlich die Aspekte der systematischen, absichtlichen Schädigung über einen längeren Zeitraum und des beschriebenen Kräfteungleichgewichts von Bedeutung.

Zusammenfassend können in Anlehnung an Olweus (2009, 1994), Solberg und Olweus (2003) und Petermann und Petermann (2015) folgende Merkmale von Mobbing bzw. Bullying festgehalten werden: Mobbing bzw. Bullying werden definiert durch direkte und indirekte Schädigungen einer Person oder Gruppe, die wiederholt über einen längeren Zeitraum (mindestens zwei- bis dreimal pro Monat) systematisch (durch eine Person oder Personengruppe) und absichtlich stattfinden. Zusätzlich besteht ein Kräfteungleichgewicht in der Mobbing- bzw. Bullyingsituation.

Ein Sonderfall, dem in dieser Arbeit Beachtung zukommen soll, ist die digitale Form des Mobbings bzw. Bullying unter Nutzung elektronischer Technologien, das sogenannte Cybermobbing bzw. -bullying (Teuschel & Heuschen, 2013). Nach Riebel, Jäger und Fischer (2009, S. 298) lässt sich Cybermobbing bzw. -bullying als „the repeated and intended hurting of weaker schoolmates via modern communication technologies“ definieren.

Die Mobbing- bzw. Bullyinghandlungen finden hier nicht im Schulkontext statt, sondern in virtuellen Räumen, wie dem Internet bspw. über soziale Netzwerke und Foren oder über digitale Kommunikationswege per Smartphone, Handy oder E-Mail (Teuschel & Heuschen, 2013). „Es handelt sich also um eine Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel auf eine Art und Weise, die gesellschaftlich nicht erwünscht ist, vor dem Hintergrund ethischer Normen moralisch fragwürdig ist, unter sozialen Standards diskriminierend wirkt und vor dem Gesetz teilweise auch verboten ist“ (Biedermann, Nagel & Oser, 2018, S. 428). Cybermobbing ist

demzufolge nicht nur den devianten und delinquenten, sondern auch zum Teil den kriminellen Handlungen zuzuordnen.

Cybermobbing stellt eine neue Art des Mobbings dar, das hauptsächlich an Schulen stattfindet, diese neuen Gewaltformen im Rahmen des Cybermobbings sind nach Katzer (2014) auf dem Vormarsch in allen Schulformen.

Durch die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und das sogenannte *Homeschooling* mit nahezu ausschließlich digitalen Unterrichtsformen erreicht die Thematik des Cybermobbings zudem eine besondere und sehr aktuelle Relevanz. Die Studie Cyberlife III aus dem Jahr 2020 betont, dass Cybermobbing ein aktuell wachsendes Problem ist und vor allem die Umstellung des Schulbetriebes auf den Fernunterricht im Rahmen der COVID-19-Pandemie die Situation zusätzlich verschärft hat, da die Schüler:innen das Internet noch intensiver nutzen müssen und nahezu alle sozialen Kontakte in die digitale Welt verdrängt werden (Beitzinger, Leest & Schneider, 2020). „Wenn unter Pandemiebedingungen Sozialkontakte stärker im Internet gepflegt werden, wirkt dies wie ein Verstärkungsfaktor von Cybermobbing“ (Beitzinger et al., 2020, S. 104).

Der Begriff des Cybermobbings hat viele Gemeinsamkeiten mit dem Begriff des traditionellen³ Mobbings bzw. Bullying, da auch hier über einen längeren Zeitraum mit Schädigungsabsicht eine oder mehrere Personen handeln und ein Machtungleichgewicht zwischen den Beteiligten vorherrscht (Katzer, 2014; Li, Cross & Smith, 2012; Zdun, 2022). Anders als beim Schulmobbing ist das Cybermobbing jedoch durch die Anonymität der Täter:innen, die geringere Hemmschwelle, die fehlende Rückzugsmöglichkeit und permanente Angreifbarkeit des Opfers gekennzeichnet (Doerbeck, 2019; Teuschel & Heuschen, 2013). Ein Zitat eines Jugendlichen im Rahmen der HBSC-Studie beschreibt diese Problematik: „If you are being cyberbullied and you don't know who by, then it is awful because it could be anybody around you“ (Inchley et al., 2016, S. 146). Das Opfer hat keinen Schutzraum, da es überall permanent über die digitalen Medien erreichbar ist (Katzer, 2014). Zusätzlich ist der Öffentlichkeitsgrad und die extreme Reichweite beim Cybermobbing durch das Internet viel höher als beim traditionellen Mobbing bzw. Bullying, weiterhin bleiben verletzend Inhalte ein Leben lang im Internet erhalten, Katzer (2014, S. 16) spricht hierbei von einer „Endlosviktimisierung“.

³ An Stellen, an denen die Unterscheidung einerseits zwischen Mobbing- bzw. Bullying- und auch Viktimisierungshandlungen in der Schule bzw. dem Schulumfeld und andererseits unter Nutzung von digitalen Technologien betont werden soll, wird im Folgenden in Anlehnung an Katzer (2014) und Doerbeck (2019) für die Handlungen vor Ort der Zusatz ‚traditionell‘ verwendet.

Die Unterscheidung in direkte und indirekte Mobbingformen lässt sich auch auf das Cybermobbing übertragen. Dadurch, dass das Cybermobbing jedoch ausschließlich in digitaler Form stattfindet, können anders als beim traditionellen Mobbing, keine physischen Gewaltformen auftreten (Festl, 2015). In Tabelle 2 werden die direkten und indirekten Formen des traditionellen Mobblings denen des Cybermobblings gegenübergestellt und mit einigen Beispielen versehen.⁴

Tabelle 2: Formen des traditionellen Mobblings und Cybermobblings (in Anlehnung an insbes. Vandebosch & van Cleemput, 2009; Festl, 2015; Katzer, 2014; Willard, 2007)

Traditionelles Mobbing	Cybermobbing
Direkt	Direkt
<ul style="list-style-type: none"> • Körperlich z. B. Schlagen einer Person • Beschädigung des Eigentums einer Person • Verbale Beleidigung, Beschimpfung, Belästigung • Verbale Bloßstellung • Non-verbal z. B. durch obszöne Gesten • Sozial z. B. Ausschluss aus Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschädigung des Eigentums einer Person z. B. durch Versenden eines Virus • Senden von beleidigenden, beschimpfenden oder belästigenden Nachrichten per Internet oder Handy • Online-Streitigkeit, bei der beleidigende, vulgäre Sprache genutzt wird (<i>Flaming</i>) • Bloßstellung durch Veröffentlichung peinlicher Fotos oder Videos in sozialen Netzwerken, per Internet oder Handy • Versenden bedrohender Bilder • Sozial z. B. Ausschluss aus Chat- oder Online-Gruppen, wiederholte Ablehnung von Freundschaftsanfragen
Indirekt	Indirekt
<ul style="list-style-type: none"> • Gerüchte verbreiten • Vertrauensbruch z. B. Weitererzählen vertraulicher Informationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerüchte verbreiten z. B. über soziale Netzwerke, Handy, Chat oder E-Mail • Vertrauensbruch z. B. Weiterleitung von vertraulichen E-Mails • Täuschung z. B. Vortäuschen einer falschen Identität im Internet • Öffentliche Diffamierung z. B. Beteiligung auf rufschädigenden Webseiten

⁴ Eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Formen des Cybermobblings bzw. -bullyings inkl. praxisnaher Beispiele findet sich bspw. bei Willard (2007).

Der Cyberlife III Studie zufolge tritt Cybermobbing vor allem in Form von Beschimpfungen und Beleidigungen, gefolgt von Verleumdungen und der Verbreitung von Gerüchten auf (Beitzinger et al., 2020).

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass (Cyber-)Mobbing bzw. Bullying als ein Sonderfall unter den Viktimisierungen verstanden werden kann, der durch die Kernmerkmale der Wiederholung (über einen längeren Zeitraum), der Systematik und Intentionalität und das Vorherrschen eines Kräfteungleichgewichts geprägt ist (Politi, 2020). Zusätzlich zum traditionellen Mobbing bzw. Bullying ist das Cybermobbing bzw. -bullying durch weitere Aspekte wie die hohe Anonymität der Täter:innen, die permanente Angreifbarkeit durch digitale Erreichbarkeit des Opfers und den hohen Öffentlichkeitsgrad zu charakterisieren (Katzer, 2014; Teuschel & Heuschen, 2013).

Nach den Schilderungen, was unter Viktimisierungen, der Viktimologie als Wissenschaft der Opferwerdung und einem Opfer im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird und einer Abgrenzung zu den Begriffen Mobbing bzw. Bullying, ist es bedeutsam die verschiedenen Handlungen und Verhaltensweisen zu thematisieren, die einer Opfererfahrung zugrunde liegen. Die nächsten Unterkapitel (Kapitel 2.1.3 bis 2.1.6) geben einen Überblick über relevantes Verhalten und deren Definition im Kontext von Viktimisierungen, dazu gehören deviantes, delinquentes, gewalttätiges, kriminelles und aggressives Verhalten.

2.1.3 Devianz

Der Begriff ‚Devianz‘ ist abgeleitet von dem lateinischen Wort ‚deviare‘ und bedeutet ‚abirren‘ (Devianz, 2016). Dieses ‚Abirren‘ meint hier eine Entfernung und Abweichung von den gesellschaftlich geltenden Normen und Werten. Der Begriff Devianz wird auch synonym mit der Begrifflichkeit des ‚abweichenden Verhaltens‘ verwendet (Devianz, 2016). Normen und soziale Erwartungen sind nach Schellhoss (1993) als grundsätzlicher Bestandteil der Existenz aufzufassen, sie beinhalten „informelle bis kodifizierte Vorstellungen unterschiedlicher Reichweite und Verbindlichkeit darüber, wie Menschen sich verhalten können, sollen oder müssen“ (Schellhoss, 1993, S. 1). Diese Einteilung schafft demnach eine Dichotomisierung der Verhaltensweisen in normkonforme und abweichende (Schellhoss, 1993). Abweichung meint nach Luedtke (2008), wenn die Ausprägung einer Eigenschaft oder eines Verhaltens eindeutig und über die Toleranzgrenzen hinaus vom Durchschnittswert abweicht. Diese Abweichung vom Durchschnittswert setzt einen Maßstab voraus, der aus aktuell in der Gesellschaft geltenden Normalitäts- und Konformitätsvorstellungen hervorgeht (Luedtke, 2008). Als ‚deviant‘ werden folglich Verhaltensweisen von einzelnen Individuen oder Gruppen

bezeichnet, die mit den Werten und Normen einer Gesellschaft nicht in Einklang stehen, unerwünscht sind und von aktuellen Normalitätsvorstellungen abweichen (Plewig, 2008). Hervorzuheben ist, dass die geltenden Normen, Werte und Normalitätsideale immer durch die aktuellen gesellschaftlichen Umstände geprägt sind. Folglich sind nicht nur die Werte und Normen einem permanenten Wandel ausgesetzt, sondern auch der Begriff der Devianz und des devianten, abweichenden Verhaltens. Dollinger und Raithel (2006) unterscheiden vier Arten von Devianz:

- Provozierende Devianz (z. B. ein unterlassener Gruß)
- Kriminalität (z. B. strafbares Verhalten, Gesetzeswidrigkeiten)
- Problematische Devianz (z. B. Drogenkonsum)
- Konventionelle Devianz (z. B. bunte Haare)

In Abbildung 2 ist das Spektrum der verschiedenen Devianzarten und ihre Bewertung in Bezug auf geltende Normen („Normalität“) dargestellt. Es gilt hierbei, je weiter sich ein Begriff von der „Normalität“ entfernt, desto höher ist der Grad der Abweichung (Dollinger & Raithel, 2006).

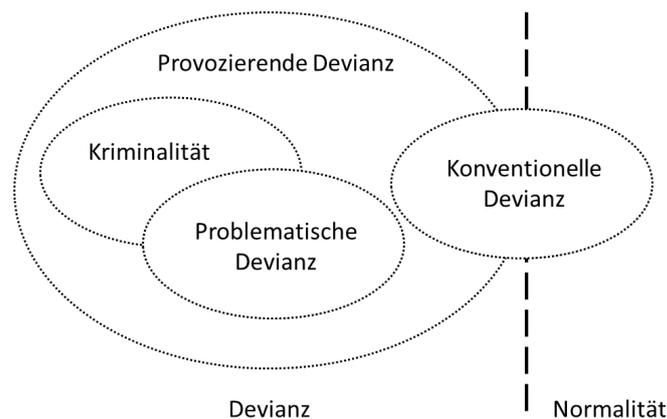


Abbildung 2: Devianzarten (Dollinger & Raithel, 2006, S. 13)

2.1.4 Delinquenz

Während Devianz eine Entfernung und Abweichung von den gesellschaftlich geltenden Normen und Werten darstellt, so stellt ‚Delinquenz‘ den Oberbegriff für alle Verletzungen dieser Normen und Werte dar (Luedtke, 2008; Greve & Montada, 2008).

Das Wort Delinquenz hat seinen Ursprung im lateinischen Wort ‚delinquere‘ und meint ‚sich vergehen‘ (Caspar, 2019). Diese Normverletzungen können nach Oerter und Montada (2008) die soziale Ordnung innerhalb einer Gemeinschaft oder Gesellschaft gefährden und verletzend, beeinträchtigend, benachteiligend oder gefährdend wirken. Hinzuzufügen ist, dass der Begriff Delinquenz sowohl strafbare als auch nicht strafbare Regelverstöße beinhaltet (Oberwittler,

2012). Demnach umfasst der Begriff außer Verhalten, das gegen die Strafrechtsnormen verstößt, auch Verhaltensweisen wie Weglaufen, Lügen etc. (Pongratz, Schäfer, Weiße & Jürgensen, 1975).

Die verschiedenen Normen und Werte lassen sich nach Renschmidt und Walter (2009) in drei Arten unterteilen: die Gesundheitsnorm, die sozialen Normen und die Rechtsnormen (siehe Abbildung 3). In Abbildung 3 sind die verschiedenen Normen und die Bezeichnungen der entsprechenden Abweichungen von diesen Normen zusammenfassend dargestellt, die Pfeile deuten an, dass die Übergänge jedoch fließend sind und Zusammenhänge bestehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Delinquenz als Sonderfall der Devianz und den Devianzarten nach Dollinger und Raithel (2006) zuzuordnen ist, die von der Gesellschaft als provozierend, problematisch und kriminell angesehen werden. „Devianz kommt in einer großen Bandbreite vor. Delinquenz ist ein Spezialfall davon“ (Plewig, 2008, S. 222). In der Gegenüberstellung der Begriffe Delinquenz und Kriminalität ist der Begriff der Delinquenz nach Oberwittler (2012, S. 773) „weicher und weiter“.

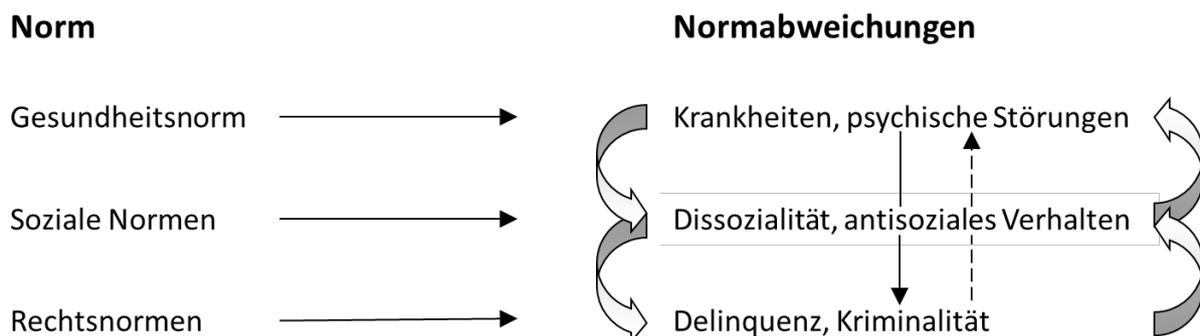


Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen Normen und normabweichendem Verhalten (Renschmidt & Walter, 2009, S. 5)

Bezogen auf den Grundschulkontext stellt einen Sonderfall der Delinquenz die ‚Kinderdelinquenz‘ dar. Hierbei ist eine Definition im weiteren und engeren Sinn zu unterscheiden. Im weiteren Sinn werden unter Kinderdelinquenz alle, der Definition der Delinquenz folgenden, abweichenden Verhaltensweisen gefasst, die von Kindern begangen werden. Als Kindheit wird in der Entwicklungspsychologie die Zeit vom vierten bis zum elften oder zwölften Lebensjahr bezeichnet (Oerter, 2008). Im strafrechtlichen Sinn werden in Deutschland hingegen unter Kindern Personen gefasst, die das 14. Lebensjahr noch nicht erreicht haben und daher nach §1 Abs. 3 JGG strafunmündig sind (Feest, 1993). Diese Altersgrenzen variieren jedoch stark von Land zu Land und sind „entwicklungspsychologisch willkürlich und nur normativ-politisch begründbar“ (Feest, 1993, S. 211).

Remschmidt und Walter (2009, S. 4) definieren den Begriff der Kinderdelinquenz im engeren Sinn wie folgt:

Unter Kinderdelinquenz werden Verstöße Strafmündiger gegen das Strafgesetzbuch sowie dessen Nebengesetze verstanden. Da in Deutschland die Strafmündigkeit mit Erreichen des 14. Lebensjahres beginnt, bezieht sich die Kinderdelinquenz auf Straftaten von Kindern, die zum Tatzeitpunkt nicht älter als 13 Jahre alt waren. Sie gelten nach § 19 StGB als schuldunfähig und dürfen strafrechtlich nicht belangt werden. Erst ab dem 14. Lebensjahr wird dem jungen Menschen vom Gesetzgeber die Fähigkeit zugeschrieben, die Folgen seines schädigenden Verhaltens zu erkennen und die Verantwortung dafür zu übernehmen.

Bei der Gegenüberstellung wird deutlich, dass sich die Definition im engeren Sinne sehr stark an der Gesetzgebung in Deutschland orientiert und somit im Kontext und der Tradition der Rechtswissenschaft zu verorten ist. Pongratz (2000, S. 39) definiert den Begriff der Kinderdelinquenz ganz im Sinne von Remschmidt und Walter (2009) als „Verhaltensweise eines Kindes, die als Kriminalität bezeichnet werden müsste, wenn sie von einem Erwachsenen gezeigt würde“. Folgt man diesen Definitionen, so handelt es sich bei dem Begriff der Kinderdelinquenz um eine Form der ‚Kinderkriminalität‘, nur kann hierbei aufgrund der gesetzlich verankerten Strafmündigkeit der Zielgruppe nicht von kriminellen Handlungen gesprochen werden. Der Terminus der Kinderkriminalität, welcher in verschiedenen Forschungsarbeiten und polizeilichen Kriminalstatistiken zu finden ist, ist folglich per se zu vermeiden (Remschmidt & Walter, 2009). Ausgehend von der ursprünglichen Definition des Wortes Delinquenz, als strafbare und nicht strafbare Regelverstöße, greift die Definition der Kinderdelinquenz von Remschmidt und Walter (2009) im engeren Sinn deutlich zu kurz, daher wird von der Verwendung des Begriffs der Kinderdelinquenz in der vorliegenden Arbeit abgesehen (Oberwittler, 2012).

2.1.5 Gewalt

Der Begriff ‚Gewalt‘ „bedeutet Macht, oder das Recht, über Dinge und Menschen zu herrschen“ (Müller-Brettel, 2019, o. S.) und stammt vom indogermanischen Wort ‚waldan‘ und ‚giwalten‘, was ‚Besitz von Macht‘ bedeutet (Bonacker & Imbusch, 2010). Grundsätzlich wird zwischen einer direkten, personalen Gewalt im engeren Sinn und einem Gewaltbegriff im weiteren Sinn, welcher auch komplexere, institutionelle Gewaltformen einbezieht, unterschieden (Bonacker & Imbusch, 2010). Im engeren und umgangssprachlichen Sinn bezieht sich der Gewaltbegriff auf die personale Gewalt, die von einer Einzeltäterin bzw. einem Einzeltäter oder Tätergruppen ausgehen kann und aus verschiedenen Formen des direkten physischen oder psychischen Zwangs besteht (Kailitz, 2007). Melzer und Schubarth (2006, S. 8) definieren diese Art von Gewalt als „zielgerichtete physische oder psychische Schädigung

anderer Personen oder Sachen“. Der Gewaltbegriff ist jedoch auch viel weiter fassbar. Einer der Begründer des sehr weit gefassten Gewaltbegriffs ist der Friedens- und Konfliktforscher Johan Galtung (Kailitz, 2007). Galtung (1975) erweitert den ‚klassischen‘, personalen Gewaltbegriff, der physische und psychische Gewalt beinhaltet, um zwei weitere Gewaltformen, die der strukturellen und die der kulturellen Gewalt (Kailitz, 2007). Galtung (1975) unterscheidet zunächst je nach Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein einer Akteurin bzw. eines Akteurs zwischen personaler, direkter Gewalt und struktureller, indirekter Gewalt (siehe Abbildung 4). Im Laufe seiner Forschungstätigkeit fügt er den Begriff der kulturellen Gewalt noch hinzu (Kailitz, 2007). Die strukturelle Gewalt, so Galtung (1975), wird durch die in der Gesellschaft vorherrschenden gesellschaftlichen und sozialen Strukturen (z. B. durch den Staat oder gesellschaftliche Institutionen) ausgeübt. Die Bedingung der strukturellen Gewalt bezeichnet Galtung (1975, S. 13) als „soziale Ungerechtigkeit“. Unter kultureller Gewalt werden verschiedene Aspekte von Kulturen verstanden, die von Ideologien ausgehen und somit Formen von struktureller oder personaler Gewalt legitimieren, z. B. mittels Flaggen, Hymnen oder Plakaten (Kailitz, 2007; Müller-Brettel, 2019). Grundlegend lassen sich nach Galtung (1975) folgende Dimensionen von Gewalt unterscheiden: intendierte vs. nicht intendierte Gewalt, manifeste vs. latente Gewalt, personale (direkte) vs. strukturelle (nicht personale, indirekte) Gewalt, physische vs. psychische Gewalt und objektbezogene vs. objektlose Gewalt (siehe Abbildung 4).

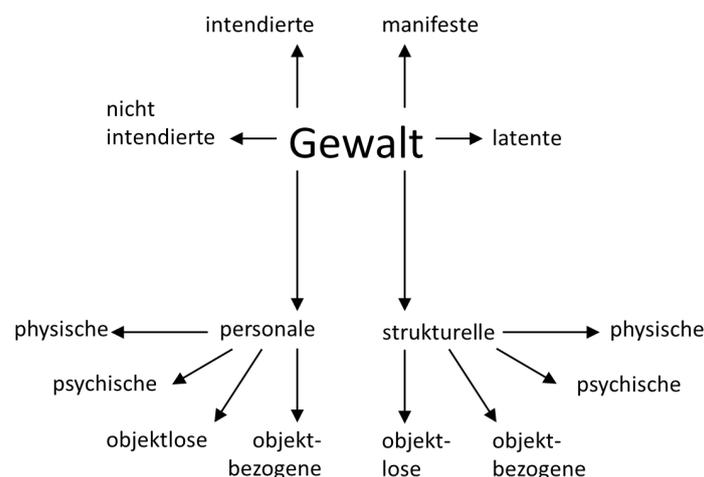


Abbildung 4: Typologie der Gewalt (Galtung, 1975, S. 15)

Aufbauend auf den Gewaltbegriff nach Galtung (1975) unterscheiden Melzer et al. (2011) drei elementare Dimensionen des Gewaltbegriffs: Gewalt in Macht- und Herrschaftsbeziehungen, strukturelle Gewalt und personale Gewalt (siehe Abbildung 5). Die Trennung in physische und psychische Gewalt unter dem Überbegriff der personalen Gewalt knüpft hier direkt an.

Weiterhin zeigt die Abbildung 5 bereits einige Beispiele, die auch im Schulumfeld denkbar sind (z. B. Prügelei, Diebstahl, Beleidigung, Ausgrenzung etc.) und vor allem auch Mobbing bzw. Bullying als Gewaltform. Als Folge der strukturellen und personalen Gewalt wird die Schädigung und das Leiden, also die Viktimisierung, von Menschen aufgeführt (siehe Abbildung 5).

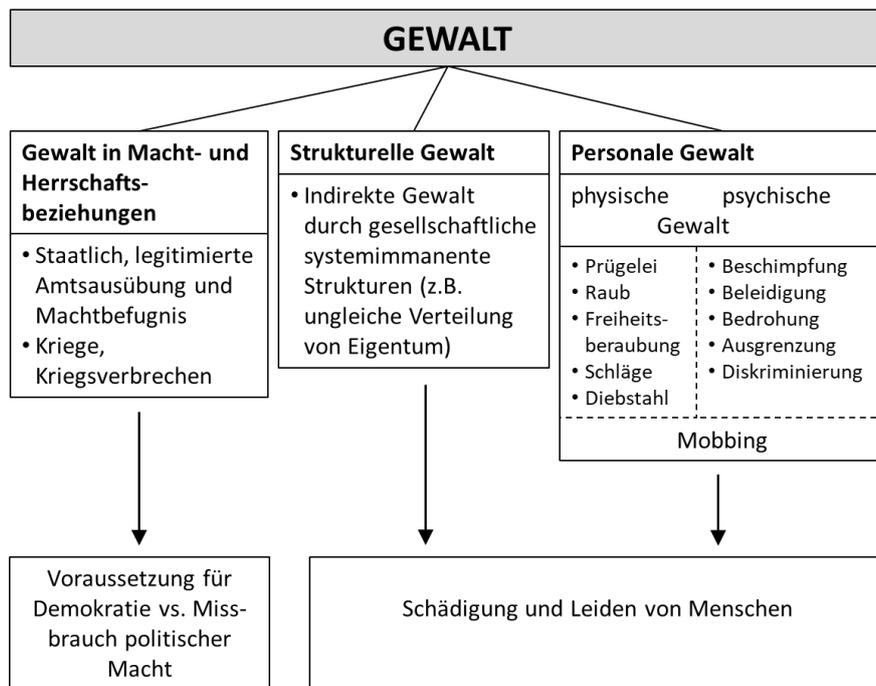


Abbildung 5: Dimensionen des Gewaltbegriffs (in Anlehnung an Melzer et al., 2011)

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) Europa definiert den Gewaltbegriff folgendermaßen:

The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation. (Krug, Dahlberg, Mercy, Zivi & Lozana, 2002, S. 5)

Krug et al. (2002) unterscheiden weiterhin zwischen drei Typen von Gewalt, die Gewalt gegen die eigene Person, die interpersonelle Gewalt und die kollektive Gewalt. In Abbildung 6 werden die drei Typen von Gewalt mit ihren Kategorisierungen, Gewaltarten und den betroffenen Opfergruppen zusammenfassend dargestellt (Krug et al., 2002).

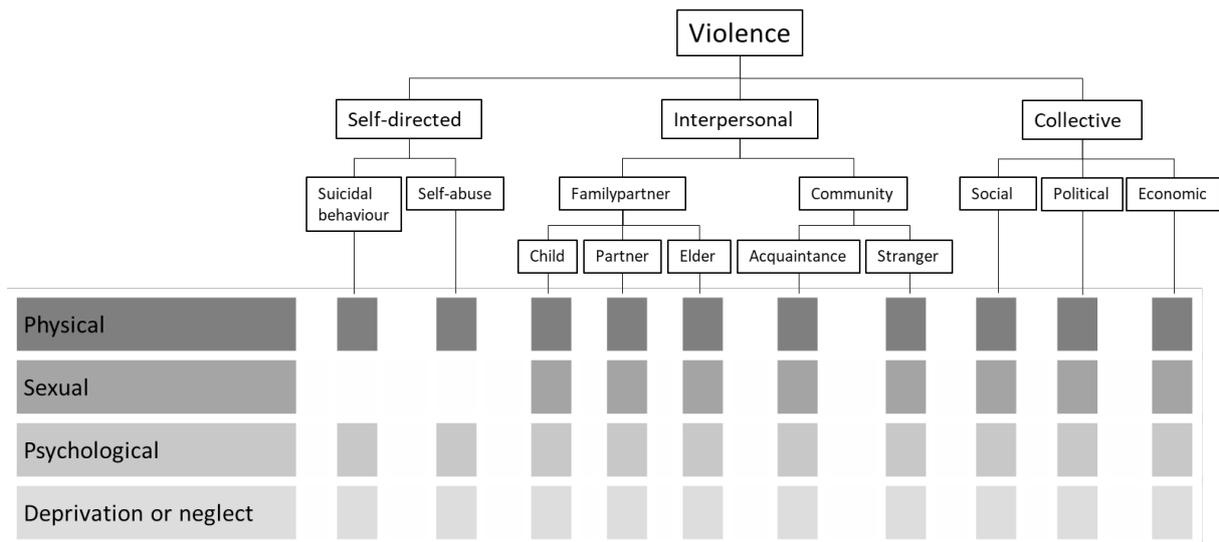


Abbildung 6: Typologie der Gewalt (Krug et al., 2002, S. 7)

Betrachtet man den Schulkontext, so sind alle bereits erwähnten Gewaltformen in ihren verschiedenen Facetten denkbar. Angefangen von körperlichen Auseinandersetzungen im Rahmen der personalen, physischen und intendierten Gewalt, bis hin zur strukturellen, kollektiven, objektlosen Gewalt in Form eines Zwangs zum Tragen von Schuluniformen, sind die verschiedenen Dimensionen der Gewalt auch an Schulen präsent. Der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch auf der personalen Gewalt durch Schüler:innen, die Viktimisierungen von deren Mitschüler:innen zur Folge hat. In Abbildung 7 werden in Anlehnung an Jannan (2015) zusammenfassend verschiedene Formen der personalen Gewalt an Schulen dargestellt.

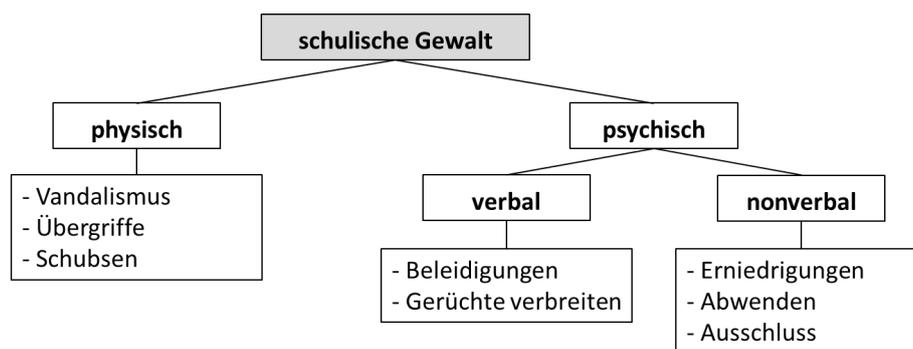


Abbildung 7: Formen schulischer Gewalt (in Anlehnung an Jannan, 2015)

2.1.6 Kriminalität

„Kriminalität“ bedeutet „Beschuldigung“ und „Verbrechen“ und geht auf das lateinische Wort „crimen“ zurück (Häcker, 2021). Der Begriff der Kriminalität ist sowohl im Alltagsverständnis als auch in der wissenschaftlichen Literatur klar definiert und beinhaltet alle Verhaltensweisen, die im Rahmen des Strafgesetzbuches (StGB) strafbar sind und daher Abweichungen von den

gesetzlich vorgeschriebenen und schriftlich festgelegten Normen in Form von aktuell gültigen Gesetzen darstellen (Dollinger & Raithel, 2006). Als kriminelle Verhaltensweisen werden nicht nur diejenigen Handlungen bezeichnet, die auch tatsächlich die Konsequenz einer Strafe nach dem StGB nach sich ziehen, sondern auch „potenziell kriminalisierbare oder potenziell strafbare Handlungen“ (Oberwittler, 2012, S. 773). Kriminalität lässt sich als besondere Form des normabweichenden Verhaltens mit einer festen Bezugsnorm, dem Strafgesetzbuch, beschreiben (Häcker, 2021).

Vom Begriff der Kinderkriminalität ist wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, Abstand zu nehmen, da der Begriff der Kriminalität nach Renschmidt und Walter (2009) eine Verletzung von strafrechtlichen Normen impliziert, welche gleichzeitig eine sozialschädliche Neigung und Tendenz zur Straffälligkeit unterstellt. Diese Tendenzen können bei Kindern schon aus entwicklungspsychologischer Perspektive jedoch nicht angenommen werden (Renschmidt & Walter, 2009). Feest (1993, S. 210) definiert den Begriff etwas weiter, aber trotzdem unter Betonung des strafrechtlichen Bezuges, hier wird unter Kinderkriminalität „die Gesamtheit aller von Kindern begangenen, mit Strafe bedrohten Handlungen verstanden“. Weiterhin vermittelt der Begriff der Kinderkriminalität den Anschein, dass es sich hierbei um dieselben Verhaltensweisen handelt, die auch unter dem Begriff der Kriminalität gefasst werden, nur, dass die Täter:innen nicht Jugendliche und Erwachsene, sondern Kinder sind. Diese verkürzte Definition berücksichtigt jedoch in keiner Weise die kognitiven, motivationalen und entwicklungspsychologischen Besonderheiten des kindlichen Verhaltens (Pongratz, 2000). Demzufolge besteht die Notwendigkeit begriffliche Differenzierungen vorzunehmen und einheitliche Verständnisgrundlagen zu schaffen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Begriffe Devianz und Delinquenz nicht synonym mit Kriminalität verwendet werden dürfen, denn alle Formen von Kriminalität sind klare Normabweichungen, aber nicht alle Arten von normabweichendem Verhalten sind auch gleichzeitig kriminell. Der Begriff Kriminalität beinhaltet die Missachtung und Überschreitung von festgelegten Gesetzen und ist demzufolge als eine besondere Form des delinquenten Verhaltens anzusehen.

2.1.7 Zwischenfazit

Bei Viktimisierungen handelt es sich in Anlehnung an Schneider (1975), Mendelsohn (1982) und Kiefl und Lamnek (1986) um den Prozess der Opferwerdung, im weiten Sinne um das Erleben und Erleiden delinquenten (abweichenden) oder strafbaren Verhaltens. Die Gründe für die Verwendung dieser weiten und Ablehnung der engen Definition (mit strafrechtlicher

Grundlage) sind zum einen die Verortung dieser Arbeit in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und nicht der Rechtswissenschaft und Kriminologie und zum anderen handelt es sich bei der Zielgruppe dieser Untersuchung um Grundschüler:innen, die von ihren Mitschüler:innen im Schulkontext viktimisiert werden, diese sind per se deutlich unter 14 Jahren alt und folglich nach dem Strafgesetzbuch (StGB) nach §1 Abs. 3 JGG strafunmündig (Feest, 1993). Demzufolge kann im Kontext der Grundschulviktimisierung nicht von strafrechtlich relevanten Viktimisierung im engeren Sinne gesprochen werden, und es wird der genannten Definition im weiten Sinne in dieser Arbeit der Vorzug gegeben.

Der Kernbegriff dieser Arbeit, die Viktimisierung, wird in dieser Arbeit definiert als Prozess der Opferwerdung, die alle Opfer (nicht nur die Opfer von strafrechtlich relevanten, kriminellen Handlungen) betrachtet (Mendelsohn, 1982; Schneider, 1975). Die Opfer von Viktimisierungen können sowohl durch deviante, delinquente, gewalttätige, kriminelle als auch aggressive Handlungen von anderen Personen oder Personengruppen viktimisiert werden. Dadurch, dass Viktimisierungen immer in Relation zu einer Person oder Personengruppe entstehen, sind Viktimisierungen der personalen Gewalt zuzuordnen, dadurch werden Schädigungen von Gegenständen im Rahmen des Vandalismus, die kein direktes Opfer aufweisen, aus der Definition ausgeschlossen.

Als Sonderfall innerhalb der Viktimisierungen wird Mobbing bzw. Bullying betrachtet. Unter Mobbing bzw. Bullying werden in Anlehnung an Olweus (1994) negative, direkte oder indirekte, systematisch gerichtete, schädigende Verhaltensweisen von Personen oder Gruppen verstanden, die über einen längeren Zeitraum (mindestens zwei- bis dreimal pro Monat) stattfinden und ein Kräfteungleichgewicht voraussetzen. Daraus lässt sich schließen, dass alle Arten von Mobbing bzw. Bullying unter den Begriff der Viktimisierung fallen. Einen weiteren Sonderfall stellt das Cybermobbing bzw. Cyberbullying dar, hierbei tritt das traditionelle Mobbing bzw. Bullying unter Nutzung digitaler Medien auf und wird durch zusätzliche Aspekte, wie die hohe Anonymität der Täter:innen und fehlende Rückzugsmöglichkeit und permanente Angreifbarkeit des Opfers und den hohen Öffentlichkeitsgrad der Viktimisierung (durch das Internet) erweitert (Katzner, 2014; Teuschel & Heuschen, 2013). Folglich lässt sich beim Cybermobbing bzw. -bullying als Sonderfall von Viktimisierungen unter Nutzung elektronischer Technologien auch von Cyberviktimisierung sprechen.

Im Rahmen der Beschäftigung mit und Einordnung von Viktimisierungen werden im Folgenden die Begriffe Devianz, Delinquenz, Gewalt, und Kriminalität kurz zusammengefasst

und daran anschließend miteinander in Bezug gesetzt, Überschneidungen aufgezeigt und voneinander abgegrenzt.

Unter Devianz wird ein Verhalten verstanden, das von den aktuellen gesellschaftlichen Normen und Werten abweicht (Plewig, 2008), der Begriff der Delinquenz beinhaltet die konkrete Verletzung, Gefährdung und Beeinträchtigung dieser Normen und Werte, hierzu zählen sowohl strafbare als auch nicht-strafbare Verhaltensweisen (Oberwittler, 2012; Oerter & Montada, 2008; Luedtke, 2008).

Der Begriff der Gewalt ist sehr weit fassbar (Galtung, 1975; Melzer et al., 2011), im engeren Sinn und im Rahmen dieser Arbeit wird hierunter primär die personale Gewalt in Form der zielgerichteten physischen oder psychischen Schädigung anderer Personen verstanden (Jannan, 2015; Melzer & Schubarth, 2006; Melzer et al., 2011).

Aus der (Cyber-)Mobbingforschung ist für diese Arbeit weiterhin die Unterteilung in direkte und indirekte Formen von Bedeutung (Alsaker, 2012; Festl, 2015; Vandebosch & van Cleemput, 2009). Nach Alsaker (2012) beinhalten die direkte Form körperliche und verbale Konfrontationen (z. B. Schlagen, Beschimpfen) und die indirekte Form eine Schädigung ohne klare direkte Konfrontation mit dem Opfer (z. B. sozialer Ausschluss, Gerüchte verbreiten).

Als Sonderfall des devianten und delinquenten Verhaltens wird der Begriff der Kriminalität aufgefasst, er umfasst in Deutschland alle nach dem StGB strafbaren Verhaltensweisen (Dollinger & Raithel, 2006). Im Grundschulkontext sind kriminelle Verhaltensweisen wie bereits zuvor geschildert, aufgrund des Alters und somit der Strafunmündigkeit der Schüler:innen nicht relevant (Feest, 1993).

Im Folgenden werden die kurz zusammengefassten Begriffe und ihre Positionierung geschildert und veranschaulicht. Werden alle für die Betrachtung der Viktimisierung relevanten Begriffe und ihre Zusammenhänge grafisch dargestellt, so ergibt sich die folgende Darstellung:

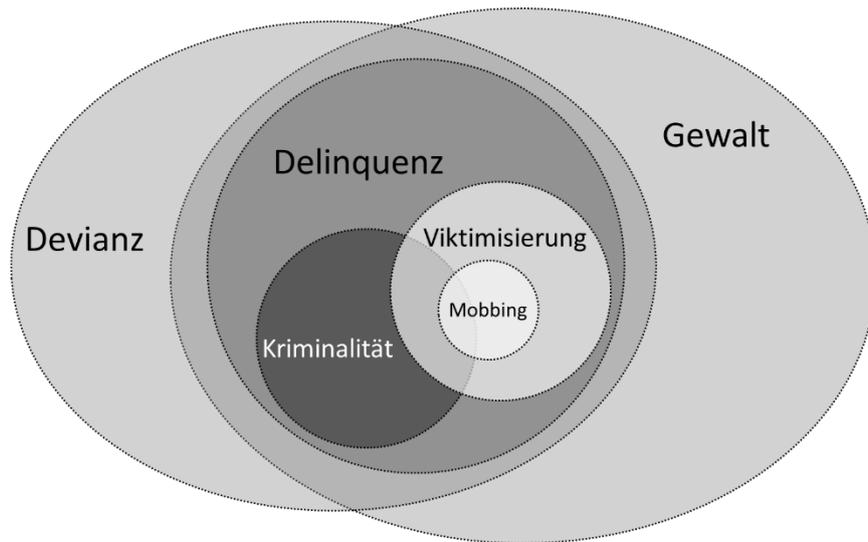


Abbildung 8: Darstellung der Zusammenhänge der Begriffe Devianz, Delinquenz, Gewalt, Kriminalität, Viktimisierung und Mobbing (eigene Darstellung)

Aus den vorherigen Abschnitten ist zu schlussfolgern, dass sich delinquentes Verhalten im Bereich der Schnittstelle von Devianz und Gewalt verorten lässt (siehe Abbildung 8). Das Feld der Kriminalität und des kriminellen Verhaltens ist gänzlich als Teilbereich der Delinquenz zuzuordnen, da jedes kriminelle Verhalten eine Verletzung von Normen, hier der Strafrechtsnorm, darstellt (Dollinger & Raithel, 2006).

Die Viktimisierung als Prozess der Opferwerdung und Delinquenzerfahrung entsteht immer durch Abweichungen (Devianz) und Verletzungen (Delinquenz) von geltenden gesellschaftlichen Normen und Werten und mit ist ihrem Bezug auf Personen immer auch der personalen Form der Gewalt zuzuordnen (siehe Abbildung 8). Kriminelle Handlungen sind, wenn sie explizit Personen zu Opfern machen, teilweise den Viktimisierungen zuzuordnen, sie sind in dieser Arbeit aufgrund der Fokussierung auf die Grundschule jedoch zu vernachlässigen. Mobbing bzw. Bullying (inkl. Cybermobbing bzw. -bullying) sind gänzlich dem Begriff der Viktimisierung zuzuordnen und stellen einen Sonderfall dessen dar (siehe Abbildung 8).

Folgende Punkte lassen sich aus den geschilderten Ausführungen als Grundlage für die weitere Arbeit zusammenfassen:

- Viktimisierung ist der Prozess der Opferwerdung.
- (Cyber-)Mobbing bzw. (Cyber-)Bullying sind Sonderfälle der (Cyber-)Viktimisierung.
- Viktimisierungen sind immer unter den Begrifflichkeiten des devianten und delinquenten Verhaltens zu fassen.
- Es gibt Verhaltensweisen im Rahmen von Viktimisierungen, die strafbar und demnach kriminell sind (jedoch erst ab einem Alter von mindestens 14 Jahren).

- Viktimisierungen sind der Form der personalen Gewalt zuzuordnen und lassen sich in physische und psychische Gewalt unterteilen.
- Die Unterteilung in direkte und indirekte Formen kann aus der (Cyber-)Mobbingforschung für die Betrachtung und Strukturierung der Viktimisierung übernommen werden.

2.2 Viktimisierungsforschung

Aufbauend auf die begrifflichen Grundlagen, deren Verständnis für die weiteren Betrachtungen grundlegend ist, wird ein Blick auf die historische Entwicklung der wissenschaftlichen Forschung im Bereich der Viktimisierungen und der Viktimologie geworfen.⁵

Da sich die Kriminologie seit ihrem Entstehen zum Ende des 19. Jahrhunderts primär und eine lange Zeit nur mit der Täterperson und deren Entwicklung, Persönlichkeit und auch deren Bestrafung und Erziehung befasste, ist die Geschichte der Viktimisierungsforschung als vergleichsweise jung einzustufen (Egg, 2005). Der „eigentliche Aufstieg der Viktimologie“ (Kiefl & Lamnek, 1986, S. 22) begann nach dem Zweiten Weltkrieg gegen Ende der 1950er Jahre und machte die Viktimologie zu einem Teilgebiet der Kriminologie und zu einer anerkannten interdisziplinären Wissenschaft (Kury, 2010). Die Problematik der Opferbetrachtung kann sehr treffend nach Kirchhoff (1997, S. 139) als „die lange vergessene Perspektive“ bezeichnet werden.

Der genaue Ursprung des Begriffs der Viktimisierung und der Viktimologie ist in der Literatur nicht eindeutig einzugrenzen. Nach Kiefl und Lamnek (1986) geht der Terminus der Viktimologie auf Wertham auf das Jahr 1948 zurück, anderen Angaben nach wurde der Begriff von Mendelsohn bereits im Jahre 1947 erwähnt. Schneider (1975) hingegen erwähnt, dass der deutsche Kriminologe von Hentig den Begriff bereits im Jahr 1934 genutzt habe, als erste Publikation von von Hentig ist diesbezüglich jedoch das Werk ‚The Criminal & His Victim‘ aus dem Jahre 1948 zu nennen, welches als einer der Meilensteine der Opferforschung gilt (Kury, 2010).

Das Thema der Viktimologie und Opferlehre entwickelte sich nach Böhnisch (2006, S. 191) immer mehr auch zum „integralen Bestandteil einer Pädagogik und Soziologie“. Böhnisch (2006) begründet diese Entwicklung zum einen mit einer Veränderung im Gewaltdiskurs, in

⁵ Das Ziel dieses Kapitel ist es, einen Einblick zur geschichtlichen Einordnung der Entstehung der Viktimologie zu erhalten, jedoch keinesfalls diese vollumfänglich und detailliert wiederzugeben (siehe hierzu Brotto, Sinnamon & Petherick, 2017; Kury, 2010).

dem gewalttätiges Verhalten zunehmend als interaktives Geschehen betrachtet wird und folglich nicht nur die Täterperspektive allein ohne Betrachtung der Opfer in den Fokus rücken darf und zum anderen mit der Weiterentwicklung des Strafrechts, welches immer häufiger auf Verfahren zurückgreift, die eine Wiedergutmachung und einen Ausgleich zwischen Opfer und Täterperson anstelle von repressiven Maßnahmen anstreben (Böhnisch, 2006; Heinz, 1993).

Die Perspektive des Opfers wurde jedoch bis in die 1970er Jahre in der Gesetzgebung, in der Kriminalpolitik und auch in der Wissenschaft weiterhin stark vernachlässigt (Heinz, 1993). Seit den 1970er Jahren war jedoch international eine Entfernung von der traditionell eher einseitigen Täterorientierung, hin zur Einbeziehung der Opferperspektive zu verzeichnen, nach Geis (1998, S. 315) lässt sich diese Entwicklung der Opfer als „from the wings to the center stage“ bezeichnen (Kury, 2010). Schließlich wurde die Entwicklung der Viktimologie durch die aufkommenden Sozialwissenschaften und deren damals neuen Forschungsmethoden, vor allem der Umfrageforschung erheblich begünstigt (Kury, 2010). Ausgehend von der Problematik des Dunkelfeldes, dem Teil der Kriminalität, der von den staatlichen Behörden nicht registriert wird, kam es zu einem Anstieg von Opferbefragungen, sogenannten „victim surveys“ (Kury, 2010, S. 59), mit dem Ziel dieses Dunkelfeld schrittweise aufzuhellen (Kury, 2010). Die ersten repräsentativen und landesweiten Opferstudien, die z. T. regelmäßig wiederholt wurden, finden seit 1973 in den USA (*National Crime Victimization Survey*, NCVS) statt, gefolgt von den Niederlanden im Jahr 1974 und Großbritannien (*Crime Survey for England and Wales*, CSEW) seit dem Jahr 1982 (Kury, 2010; Reinecke, 2018).

Als erheblicher Fortschritt in der international vergleichenden Opferforschung kann die im Jahr 1989 erstmals durchgeführte *International Crime an Victimization Survey* (ICVS) bezeichnet werden, die bis zum Jahr 2010 in insgesamt sechs Zyklen mit denselben Instrumenten und Methoden durchgeführt wurde (van Kesteren, van Dijk & Mayhew, 2014; Kury, 2010). Am ersten Zyklus des ICVS im Jahre 1989 nahm auch das ehemalige Westdeutschland teil, eine erneute Teilnahme Deutschlands folgte jedoch erst wieder im fünften Zyklus im Jahr 2005 (Kury, 2010). Insgesamt hat Deutschland bisher nicht regelmäßig an der ICVS oder ähnlichen repräsentativen *Victim Surveys* teilgenommen, die Forschung hierzulande beschränkt sich seither primär auf regionale Opferstudien mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten (Kury, 2010).

Erstes wissenschaftliches Interesse an der empirischen Untersuchung der Viktimisierung an Schulen zeigte der schwedische Forscher Dan Olweus im Rahmen seiner Forschungsaktivitäten in der 1970er Jahren (Jantzer et al., 2012). Im Rahmen seiner umfassenden Forschungsarbeiten

untersuchte er unter den Bezeichnungen Bullying und Viktimisierung verschiedene Formen von Gewalt an norwegischen Schulen und regte dadurch in anderen Ländern erste Untersuchungen hierzu an (Oerter, 2008).

In Deutschland ist die Forschung zur Viktimisierung an Schulen noch relativ jung und durch viele regionale Opferstudien geprägt (Oberfell-Fuchs, 2015). Seit Ende der 1990er Jahre werden bspw. durch das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) Befragungen an Schulen in verschiedenen Ländern der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt (Oberfell-Fuchs, 2015). Hervorzuheben ist die 2007/2008 durchgeführte erste bundesweite, repräsentative Studie, bei der mehr als 52 000 Schüler:innen befragt wurden (Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009). Im Fokus dieser Studien stehen jedoch nicht nur Opfer- sondern immer auch Täterbefragungen. Problematisch ist, wie bei den allgemeinen Opferstudien ohne Schulschwerpunkt, dass die Erhebungen aufgrund von verschiedenen Definitionsgrundlagen und des Fehlens von einheitlichen Instrumenten nur als bedingt vergleichbar anzusehen sind (Oberfell-Fuchs, 2015).

Unabhängig von der methodischen Umsetzung birgt die Befragung von Opfern jedoch auch einige Problematiken, die die Forschungsergebnisse stark beeinträchtigen und verzerren können und in der Betrachtung auf jeden Fall zu berücksichtigen sind.

Die Viktimisierungserfahrung stellt ein für die Opfer belastendes Ereignis dar, über das in den meisten Fällen nicht gern berichtet wird, dadurch wird grundsätzlich die Bereitschaft des Opfers, sich an einer Befragung zu beteiligen, gesenkt und ist folglich sehr selektiv (Kiefl & Lamnek, 1986). Zusätzlich bestehen die Gefahr und die Tendenz, dass die gesamte Tat und auch ihre Begleitumstände verdrängt oder auch beschönigt werden können (Kiefl & Lamnek, 1986). Kiefl und Lamnek (1986, S. 41 f.) fassen die wesentlichen Probleme in Bezug auf Viktimisierungsbefragungen in drei Verhaltensformen zusammen:

- Selektives Wahrnehmen: nur ein Teil der Opfer registriert die Tatsache der [...] Opferwerdung überhaupt. [...]
- Selektives Erinnern: schwerwiegende Straftaten, wie Körperverletzungen [...] werden weniger leicht vergessen als kleine Diebstähle. [...] Auch der zeitliche Abstand zwischen Tat und Befragung ist hier von Bedeutung.
- Selektives Berichten: Auch wenn die Opferwerdung registriert und erinnert wird, können Hemmungen bestehen, darüber (vollständig) zu berichten.

Problematisch im Rahmen der Opferforschung im Allgemeinen ist weiterhin, dass es durch die Befragung von Opfern gezwungenermaßen zu einer erneuten Konfrontation mit dem Geschehenen und einer erneuten Belastung der Opfer kommt (Treibel, 2018). Treibel (2018) zufolge verursacht eine Viktimisierung durch strafrechtliche relevante, kriminelle Handlungen

allerdings in weit weniger als der Hälfte der Fälle eine Traumatisierung und ist demzufolge eher die Ausnahme als die Regel, und dementsprechend ist auch eine Retraumatisierung durch die Befragungssituation äußerst selten. Trotzdem müssen im Rahmen der Viktimisierungsforschung methodische und ethische Aspekte bedacht werden, „um einerseits valide Ergebnisse zu erhalten und gleichzeitig eine psychische Belastung von Opfern im Rahmen von wissenschaftlichen Studien zu vermeiden bzw. so gering wie möglich zu halten“ (Treibel, 2018, S. 442).

Bezogen auf den Schulkontext gibt es bereits einige internationale Studien, die zwar nicht primär, jedoch unter anderem das Thema der Viktimisierung und Viktimisierungshäufigkeit an Schulen erfassen. Studien, die sich ausschließlich mit der Viktimisierung im Grundschulkontext auseinandersetzen sind nur vereinzelt vorhanden. Im Folgenden wird auf die Viktimisierungsforschung an Schulen mit Hilfe von verschiedenen Studien in Deutschland und im internationalen Vergleich genauer eingegangen.

2.3 Viktimisierung an Schulen

Im Folgenden wird die Prävalenz von Viktimisierungen, also der relativen Häufigkeit des Vorkommens von Opfererfahrungen zu einem bestimmten Zeitpunkt (Punktprävalenz) in einer bestimmten Population, hier der Schüler:innen, anhand verschiedener internationaler und nationaler Studien dargestellt (Prävalenz, 2016). Bezogen auf die Viktimisierung an Schulen sei hier angemerkt, dass die unterschiedlichen Definitionen die Vergleichbarkeit von Forschungsarbeiten aus verschiedenen Ländern und z. T. unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründen erschweren (Remschmidt & Walter, 2009). Aufgrund der erhöhten Repräsentativität werden im Folgenden bevorzugt möglichst groß angelegte Studien mit einer hohen Anzahl an befragten Schüler:innen angeführt, die Viktimisierungen in ihren Befragungen thematisieren. Zusätzlich werden möglichst aktuelle Forschungsarbeiten betrachtet. Die Viktimisierungsprävalenzen werden im Folgenden anhand der *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) Studie von 2013/14, der 4. *World Vision Kinderstudie* aus dem Jahr 2018 und des *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2018 exemplarisch dargestellt, zusätzlich werden, speziell bezogen auf Cyberviktimisierungen und Cybermobbing bzw. -bullying, die Ergebnisse der Studie *Cyberlife III* und der *Jugend, Information, Medien* (JIM) Studie 2019 hinzugezogen.⁶

⁶ Die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsuntersuchung TIMSS-Studie aus dem Jahr 2015 werden im Allgemeinen und bezogen auf die Viktimisierungsprävalenz detailliert im Kapitel 7 erläutert.

Health behaviour in school-aged children (HBSC) Studie 2013/14

Die HBSC-Studie betrachtet die Gesundheit und das gesundheitsbezogene Verhalten und deren Rahmenbedingungen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 15 Jahren (Inchley et al., 2016). Innerhalb dieser Studie wird in der englischsprachigen, ursprünglichen Formulierung des Fragebogens der Begriff Bullying genutzt, der für die befragten Schüler:innen folgendermaßen definiert wird (Inchley et al., 2016, S. 197):

We say a student is being bullied when another student, or a group of students, say or do nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a way he or she does not like or when he or she is deliberately left out of things.

Diese Definition verlangt nicht zwangsläufig, dass das negative Verhalten wiederholt über einen längeren Zeitraum stattgefunden haben muss und ist demzufolge in der deutschen Übersetzung als Viktimisierung anstelle von Bullying bzw. Mobbing zu bezeichnen. Es kann daher von Viktimisierungsprävalenzen gesprochen werden.

Im internationalen Durchschnitt der teilnehmenden Länder wurden knapp ein Drittel aller befragten 11-Jährigen mindestens einmal in den letzten Monaten Opfer von Viktimisierungen (Inchley et al., 2016). In Deutschland wurden im gleichen Zeitraum ein Viertel aller befragten Schüler:innen viktimisiert (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015). Darunter waren 9 % der Mädchen und 11 % der Jungen Opfer von häufigen Viktimisierungen, die mindestens zwei- bis dreimal pro Monat stattfanden (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015).

Weiterhin geben die vorangegangenen Zyklen der HBSC-Studie Hinweise auf die Verteilung der Täter-Opfer-Typologie im Viktimisierungsprozess. Zusätzlich zu der Gruppe der Unbeteiligten, der Täter:innen und der Opfer gibt es die Gruppe der sogenannten Täter-Opfer (Melzer et al., 2012). Den Ergebnissen der HBSC-Studie zufolge lag der Anteil dieser Gruppe im Jahr 2010 bei 2 % der Schüler:innen im Alter von 11 bis 15 Jahren, die Aufstellung der Anteile der verschiedenen Gruppen im Rahmen der Täter-Opfer-Typologie findet sich in Tabelle 3. Der Anteil der Gruppe der Täter-Opfer sinkt den Ergebnissen der Analysen der HBSC-Studie von 2002 bis 2010 zufolge kontinuierlich seit 2002 (siehe Tabelle 3).⁷

⁷ Bezogen auf den Sonderfall des Cybermobbings und -bullyings berichtet die Studie von Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla und Daciuk (2012), dass sich 26 % der Schüler:innen der Gruppe der Täter-Opfer zuordnen. Mishna et al. (2012) vermuten, dass die hohen Zahlen in der Gruppe der Täter-Opfer beim Cybermobbing bzw. -bullying daran liegen, dass es in der digitalen Welt als Opfer einfacher ist, sich an den Täter:innen zu rächen oder Vergeltung zu verüben, als beim traditionellen Mobbing bzw. Bullying. Ähnliche Ergebnisse berichtet die Studie von Wachs und Wolf (2011), sie vermuten Unterschiede in den verschiedenen Machtstrukturen.

Tabelle 3: Gruppen der Täter-Opfer-Typologie von 2002-2010 (Angaben in Prozent) (Melzer et al., 2012, S. 78)

Gruppe	2002	2006	2010
Unbeteiligte	73,7	77,3	81,4
Täter:innen	13,2	8,8	8,4
Opfer	9,5	11,2	8,6
Täter-Opfer	3,7	2,7	1,6

Vierte World Vision Kinderstudie 2018

Die World Vision Kinderstudie befragt 6- bis 11-Jährige im Allgemeinen zu ihrem Lebensumfeld und ihren Einstellungen. Auch in dieser internationalen Studie werden die Begriffe Viktimisierung und Bullying bzw. Mobbing vermischt, die entsprechende Frage im Schülerfragebogen lautet: „Wirst Du ausgegrenzt? Fühlst Du dich gemobbt?“ mit den dazugehörigen Antwortkategorien „nie/so gut wie nie“, „ab und zu“ und „oft“ (Pupeter & Schneekloth, 2018, S. 172). Da zwischen Ausgrenzung und Mobbing in der Frage nicht unterschieden wird, kann hierbei insgesamt von Viktimisierungen im Allgemeinen und nicht Mobbing bzw. Bullying im Besonderen gesprochen werden. Problematisch sind zusätzlich die ungenauen Antwortkategorien, die keine Schlüsse auf die genaue Häufigkeit der Viktimisierungsprävalenz zulassen. Trotz der Problematiken in der Fragestellung, lässt sich festhalten, dass der Studie zufolge nahezu jedes fünfte Kind Erfahrungen mit Viktimisierungen hat (Pupeter & Schneekloth, 2018). Die 6- bis 7-jährigen Schüler:innen sind etwas häufiger (18 %) von Viktimisierungen betroffen als ihre 10- bis 11-jährigen Mitschüler:innen (14 %) (Pupeter & Schneekloth, 2018). Im Vergleich über alle Altersgruppen hinweg geben nicht mehr als 2 % der befragten Kinder an, oft zum Opfer zu werden (Pupeter & Schneekloth, 2018).

Programme for International Student Assessment (PISA) 2018

Die internationale Schulvergleichsuntersuchung Programme for International Student Assessment (PISA) der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) untersucht alle drei Jahre die Kompetenzen von 15-Jährigen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen und deren Zusammenhänge mit schulischen und außerschulischen Bedingungen des Lehrens und Lernens (OECD, 2019).

Im Rahmen der Erfassung der Bedingungen des Lehrens und Lernens mittels eines Schülerfragebogens wurden zusätzlich die (Cyber-)Viktimisierungserfahrungen⁸ der Jugendlichen erhoben.

Durchschnittlich berichten knapp ein Viertel der befragten Schüler:innen aller beteiligten Länder in den letzten 12 Monaten mindestens ein paar Mal pro Monat viktimisiert worden zu sein (OECD, 2019). Seit dem Zyklus des Jahres 2015 wird in PISA zwischen drei Formen von Viktimisierungen unterschieden, den physischen, den verbalen und den relationalen Handlungen (OECD, 2019). Als physische Viktimisierungen werden direkte und auch körperliche Konfrontationen bezeichnet (z. B. körperliches Attackieren, Schubsen) und verbale Viktimisierungen beinhalten alle sprachlichen direkten negativen Verhaltensweisen (z. B. Beleidigungen) (OECD, 2019). Zu den relationalen oder indirekten Formen von Viktimisierungen zählen bspw. der soziale Ausschluss und das Verbreiten von Gerüchten (OECD, 2019). Verbale und relationale Viktimisierungen treten seit 2015 in allen beteiligten Ländern häufiger auf als physische Viktimisierungen (OECD, 2019).

Werden die Viktimisierungsprävalenzen in Deutschland betrachtet, so lässt sich festhalten, dass knapp ein Viertel aller Schüler:innen (23 %) mindestens ein paar Mal pro Monat viktimisiert wurden, davon 6 % sogar einmal pro Woche und häufiger (OECD, 2019).

Bezogen auf die verschiedenen Arten von Viktimisierungen wurde sich am häufigsten über Schüler:innen lustig gemacht (13 %), wurden Gerüchte verbreitet (10 %) und Schüler:innen absichtlich ausgeschlossen (7 %) (OECD, 2019). 7 % der befragten Jugendlichen wurden von ihren Mitschüler:innen zu etwas gezwungen, was sie nicht wollten und 7 % der befragten Schüler:innen wurde Eigentum gestohlen oder zerstört (OECD, 2019). Körperliche Verletzungen und direkte Auseinandersetzungen (in Form von Schubsen oder Schlagen) sind von 5 % der Befragten mindestens ein paar Mal pro Monat in den letzten 12 Monaten berichtet worden (OECD, 2019).

Besonders vor dem Hintergrund von Präventionen und Interventionen bezogen auf schulische Viktimisierungen ist zusätzlich zu den Prävalenzraten der konkrete Ort und die Zeit von Interesse, an dem die Viktimisierungen im Schulkontext stattfinden. Am häufigsten finden Farrington (1993) zufolge Viktimisierungen auf dem Schulhof und in den Pausen statt, primär

⁸ Die Fragestellung im Schülerfragebogen von PISA 2018 beinhaltet den Zusatz, dass die erlebten Viktimisierungen auch die Erfahrungen mittels sozialer Medien beinhalten können (OECD, 2019). Die OECD (2019, S. 51) stellt diesbezüglich fest: „PISA 2018 does not directly measure cyberbullying“.

an Orten und in Zeiten, an den Aufsicht und Überwachung gering sind. Mellor (1990) zufolge berichten 44 % der Opfer, dass die Viktimisierungen auf dem Schulhof und 28 % der Opfer, dass Viktimisierungen im Klassenraum stattfinden. Der Ort an denen Viktimisierungen stattfinden ist per se primär bei traditionellen Viktimisierungen von Interesse und bei Cyberviktimisierung, aufgrund der permanenten Verfügbarkeit digitaler Medien und virtueller Räume wie dem Internet, irrelevant (Teuschel & Heuschen).

Bezogen auf den Forschungsstand im Rahmen von Cyberviktimisierung und Cybermobbing bzw. -bullying ist die Studie Cyberlife III von 2020 und die JIM-Studie von 2020 hervorzuheben. Zusätzliche Informationen zur Prävalenz und zum Verhältnis von traditioneller Viktimisierung zur Cyberviktimisierung bietet die Meta-Analyse von Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra und Runions (2014).

Cyberlife III

Die Studie Cyberlife vom Bündnis gegen Cybermobbing e.V. erhebt mit dem Zyklus Cyberlife III aus dem Jahr 2020 bereits zum dritten Mal seit 2013 die Thematik des Cybermobbings aus der Schüler-, Eltern- und Lehrkräfteperspektive in Deutschland (Beitzinger et al., 2020). Der für Deutschland repräsentativen Studie zufolge gaben im Jahr 2020 38 % der befragten Schüler:innen an, bereits Opfer von Mobbing bzw. Bullying und 17 % Opfer von Cybermobbing bzw. -bullying geworden zu sein (Beitzinger et al., 2020). Diese Anteile sind nach Beitzinger et al. (2020) im Vergleich mit der Vorstudie von 2017 deutlich gestiegen, beim Mobbing bzw. Bulling waren es 2017 noch 24 % und beim Cybermobbing bzw. -bullying 13 %. Die Eltern⁹ der befragten Schüler:innen berichteten, dass bereits jede:r zehnte Grundschüler:in Opfer von Cybermobbing bzw. -bullying gewesen ist und das obwohl die Internetnutzung von Grundschüler:innen geringer ist und die elterliche Aufsicht stärker ausgeprägt ist als bei älteren Schüler:innen (Beitzinger et al., 2020). Der Studie Cyberlife III zufolge tritt Cybermobbing bzw. -bullying vor allem in Form von Beleidigungen und Beschimpfungen, gefolgt von Verleumdungen und dem Verbreiten von Gerüchten auf (Beitzinger et al., 2020).

Jugend, Information, Medien (JIM) Studie 2020

Die Jugend, Information, Medien (JIM) Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs) ist eine Untersuchung zum Medienumgang der 12–19-Jährigen in Deutschland. Im Studienzyklus 2020 berichteten 38 % der befragten Schüler:innen, dass sie

⁹ Wenn im Folgenden vom Begriff Eltern gesprochen wird, werden dabei stets alle erziehungsberechtigten Personen eingeschlossen.

schon einmal mitbekommen hätten, dass in ihrem Umfeld jemand absichtlich im Internet fertig gemacht wurde, 11 % der Schüler:innen gaben an, selbst schon Opfer von Cybermobbing bzw. -bullying geworden zu sein (mpfs, 2020). Der Anteil der Cybermobbing- bzw. -bullyingopfer stieg im Vergleich zum Vorjahr um 3 % (mpfs, 2019; mpfs, 2020). Knapp ein Drittel aller Schüler:innen (29 %) berichteten im Jahr 2020, dass bereits falsche oder beleidigende Inhalte über die eigene Person im Internet verbreitet wurden, im Jahr 2019 lag der Anteil noch bei einem Fünftel (21 %) (mpfs, 2020).

Meta-Analyse (Modecki et al., 2014)

Weitere Informationen zum Auftreten von traditioneller Viktimisierung und Cyberviktimisierung liefert die Meta-Analyse von 80 Studien von Modecki et al. (2014). Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die Prävalenzraten der traditionellen Viktimisierungen doppelt so hoch sind wie die der Cyberviktimisierungen (Modecki et al., 2014). Weiterhin stellen Modecki et al. (2014) anhand der Meta-Analysen fest, dass Cyber- und traditionelle Viktimisierungen hoch miteinander korreliert sind.

Abschließend zeigt die Darstellung der berichteten Studienergebnisse, dass große Unterschiede in der zumeist selbst berichteten Auftretenshäufigkeit von schulischen und digitalen Formen von Viktimisierungen zwischen den Studien vorherrschen. Es lässt sich vermuten, dass diese Heterogenität der Auftretenshäufigkeit von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying an Schulen bedingt ist „durch unterschiedliche Definitionen des Konstrukts, unterschiedliche Erhebungsinstrumente (Anzahl der Items, Antwortformat, Quelle, Bezugszeitraum etc.) sowie unterschiedliche Stichproben (Alter, Geschlecht, Schultyp, kultureller Hintergrund etc.)“ (Jantzer et al, 2012, S. 41) der verschiedenen Untersuchungen. Die Verteilung der von den Schüler:innen berichteten Viktimisierungen an Grundschulen anhand der TIMS-Studie von 2015 erfolgt in Kapitel 7.1.1, diese deskriptiven Ergebnisse werden dann in Kapitel 8.2 mit den in diesem Kapitel berichteten Studienergebnissen in Bezug gesetzt.

2.4 Theorien der Viktimisierung

Als wichtige Fragestellungen in der Viktimisierungsforschung werden die Fragen angesehen, wie und aus welchem Grund eine Person zum Opfer wird, hierzu gibt es verschiedene Theorien: „Die Ursachen des Opferwerdens können in der Tatsituation, aufseiten des Täters/der Täterin, aufseiten des Opfers, in der Opfer-Täter-Interaktion oder im Zusammenwirken dieser Faktoren angenommen werden“ (Treibel, 2018, S. 443). Erste Theorien zur Opferwerdung in Form von Opfertypologien gaben dem Opfer eine Art Mitschuld und ein Beitrag zur Tat durch dessen Verhalten. Diese Fokussierung wandelte sich hin zur Theorie, dass bestimmte Merkmale von

verschiedenen Opfergruppen als Ursache von Viktimisierungen auszumachen sind (Treibel, 2018). Weiterführende Theorien zu ersten Opfertypologien finden sich bei von Hentig (1948) und Fattah (1967, 1991). Nach Treibel (2018) sind diese veralteten Opfertypologien in der aktuellen Opferforschung einer Sichtweise gewichen, dass prinzipiell jede Person Opfer werden kann, und eine Vielzahl verschiedener Faktoren beeinflusst, warum es zu einer Viktimisierung kommt. Demzufolge tragen verschiedene Einflussfaktoren zu einer Opferwerdung im Allgemeinen und im Schulkontext im Besonderen bei. Puschmann (2020) unterscheidet bezogen auf die Viktimisierung in der Schule und im Schulumfeld drei Arten von Einflussfaktoren (individuelle Unterschiede, schulische Einflussfaktoren, außerschulische Einflussfaktoren), die in Kapitel 3 näher erläutert werden.

Dass Viktimisierungen für viele Schüler:innen Teil des Schulalltags sind, konnten die bereits geschilderten Studienergebnisse in Kapitel 2.3 zeigen. Die Theorie, wie dieser Prozess der Opferwerdung im Einzelnen abläuft, wird im Folgenden geschildert.

Die Viktimisierung als der Prozess der Opferwerdung beinhaltet nicht nur das unmittelbare Erleiden einer Tat, sondern daran anschließend folgen häufig weitere Unannehmlichkeiten und Belastungen für das Opfer, die die Opfersituation zusätzlich verschlechtern können (Kiefl, 2003). Im Rahmen der Viktimisierungsforschung wird der Prozess der Opferwerdung in folgende drei Phasen eingeteilt: primäre, sekundäre und tertiäre Viktimisierung (Heimann, 2020; Kiefl & Lamnek, 1986). Im Folgenden werden die drei Phasen von Viktimisierungen kurz zusammengefasst.

Die unmittelbare Schädigung des Opfers in physischer und psychischer Art durch eine oder mehrere Personen wird als primäre Viktimisierung bezeichnet (Kiefl & Lamnek, 1986). Diese primäre Viktimisierung findet sowohl vor als auch während der schädigenden Handlung statt und steht hiermit in direktem Zusammenhang (Kiefl & Lamnek, 1986).

Die sekundäre Viktimisierung beinhaltet die „Verschärfung des primären Opferwerdens durch Fehlreaktionen des sozialen Nahraums des Opfers und der Instanzen der formellen Sozialkontrolle“ (Schneider, 1979, S. 16). Als Akteur:innen im Rahmen dieser Fehlreaktionen kommen im sozialen Nahraum Eltern, Verwandte, Freund:innen und auch Bekannte des Opfers in Frage (Heimann, 2020). Mit den Instanzen der formellen Sozialkontrolle sind die Öffentlichkeit, die Medien und die Polizei gemeint, weiterhin können die Täter:innen und deren Angehörige sowie auch Tatzeug:innen die Situation für das Opfer im Rahmen der sekundären Viktimisierung negativ beeinflussen (Kiefl & Lamnek, 1986). Bezogen auf den Schulkontext tritt eine sekundäre Viktimisierung dann auf, wenn viktimisierte Schüler:innen bspw. zusätzlich

aufgrund der Viktimisierung von anderen Mitschüler:innen gemieden werden. Oftmals sind die Folgen von sekundären Viktimisierungen gravierender und schwerwiegender als die unmittelbaren Tatfolgen (Kiefl & Lamnek, 1986). Schwerwiegende Fehlreaktionen vor allem im sozialen Nahbereich der Familie in Form von Hilfslosigkeit und mangelndem Einfühlungsvermögen der wichtigsten Bezugspersonen bringen zusätzliche Belastungen für das Opfer mit sich (Kiefl & Lamnek, 1986). Da hierbei der „Grundstein zu einer Opferkarriere“ (Kiefl & Lamnek, 1986, S. 292) gelegt werden kann, ist es besonders wichtig, hier dem Risiko einer sekundären Viktimisierung entgegenzuwirken.

Das Auftreten einer tertiären Viktimisierung ist gekennzeichnet durch die „dauerhafte Übernahme der Opferrolle in die Persönlichkeit des Opfers“ (Kiefl & Lamnek, 1986, S. 167). Als entscheidendes Kriterium ist hierbei die Selbstdefinition als Opfer zu nennen, die ein zentraler Bestandteil der Persönlichkeit der oder des Betroffenen als Ergebnis von Erlebnissen und Zuschreibungs- und Etikettierungsprozessen geworden ist (Heimann, 2020; Kiefl & Lamnek, 1986). Innerhalb dieser Prozesse verfestigen sich die Erfahrungen und Einstellungen des Opfers so weit, dass es „zu einer Verengung der Sicht- und Erlebnisweisen und einer Reduzierung der Handlungsmöglichkeiten kommt“ (Kiefl & Lamnek, 1986, S. 273). Als entscheidende Bedingungen für die tertiäre Viktimisierung nennen Kiefl und Lamnek (1986) nicht primär nur die negativen Reaktionen der Umwelt, sondern vor allem die Persönlichkeitsstruktur, die Lebensgeschichte und das soziale Milieu des Opfers. Grundlage einer tertiären Viktimisierung ist demnach immer eine primäre Viktimisierung, ein Fehlverhalten des Umfeldes im Rahmen der sekundären Viktimisierung kann, muss jedoch nicht zwangsläufig aufgetreten sein (Kiefl & Lamnek, 1986). Liegt eine tertiäre Viktimisierung auf Seiten des Opfers vor, so erhöht sich die Gefahr, dass das Opfer durch bspw. gesteigerte Angst, mangelndes Vertrauen und soziale Desintegration erneut bzw. wiederholt den Opferwerdungsprozess durchläuft (Kiefl & Lamnek, 1986).

Die drei Phasen der Viktimisierungen und ihre Zusammenhänge sind in Abbildung 9 dargestellt. Trotz der starken Zusammenhänge der Phasen untereinander lassen sich auf allen Stufen des Viktimisierungsprozesses Maßnahmen (Interventionen) treffen, die die möglichen Folgen abschwächen und weiteren Eskalationen entgegenwirken können, weshalb die Theorie der Phasen der Viktimisierung wichtige Ansatzpunkte in Bezug auf Interventionen liefert (Kiefl & Lamnek, 1986).

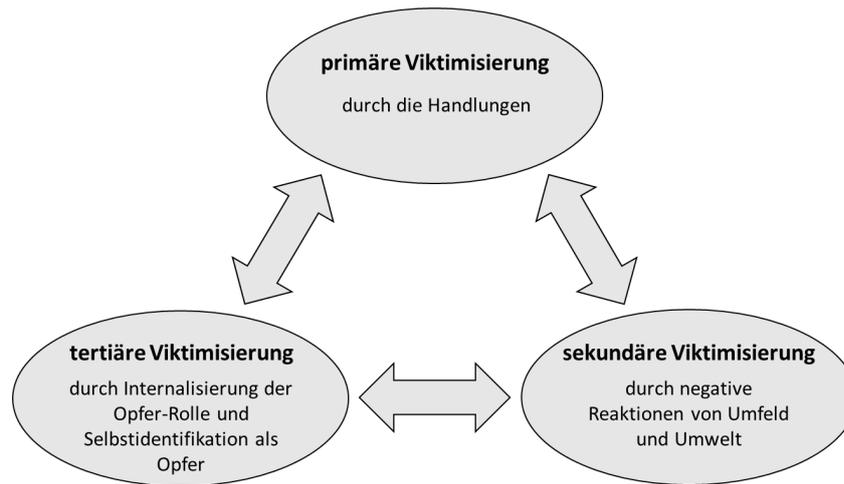


Abbildung 9: Phasen der Viktimisierung (in Anlehnung an Teuschel & Heuschen, 2013)

2.5 Folgen von Viktimisierungen

Im vorherigen Abschnitt wurde der Prozess der Opferwerdung anhand der drei Viktimisierungsphasen beschrieben. Da das Ziel dieser Arbeit darin besteht, die Bedingungs- und Einflussfaktoren von Viktimisierungen zu untersuchen, wird in dem folgenden Abschnitt nur kurz auf mögliche Folgen von Opferwerdungen im Schulkontext eingegangen, vor allem, um die weitreichenden Konsequenzen aufzuzeigen und die Relevanz und Bedeutsamkeit von Präventions- und Interventionsmaßnahmen hervorzuheben. Der Fokus dieses Abschnitts besteht folglich darin aufzuzeigen, welche Folgen Viktimisierungen haben können und in welcher Form eine Person durch die Opferwerdung kurz- und auch langfristig beeinträchtigt werden kann, wenn weder Präventions- noch Interventionsmaßnahmen greifen.

Grundsätzlich lässt sich zwischen den Folgen von Viktimisierungen im Allgemeinen und Bullying bzw. Mobbing im Besonderen und deren Kurz- und Langzeitfolgen sowie zwischen materiellen, physischen, psychischen und sozialen Schäden unterscheiden, welche gleichzeitig oder auch in unterschiedlichen Kombinationen beim Opfer auftreten können (Kiefl & Lamnek, 1986). Sowohl die unmittelbaren als auch die mittelbaren Folgen der Tat im Rahmen der primären Viktimisierung sind nach Lamnek und Vogel (2017) unter der Bezeichnung primärer Schaden fassbar und zählen zu den Kurzzeitfolgen (siehe Abbildung 10). Der sekundäre Schaden tritt im Rahmen einer sekundären Viktimisierung auf und beinhaltet u. a. die Isolation des Opfers durch sein soziales Umfeld und Fehlverarbeitungen der entstandenen psychischen Beeinträchtigungen (Lamnek & Vogl, 2017). Ein tertiärer Schaden tritt innerhalb der Phase der tertiären Viktimisierung auf und bedeutet für das Opfer die dauerhafte, langfristige Übernahme der Opferrolle.

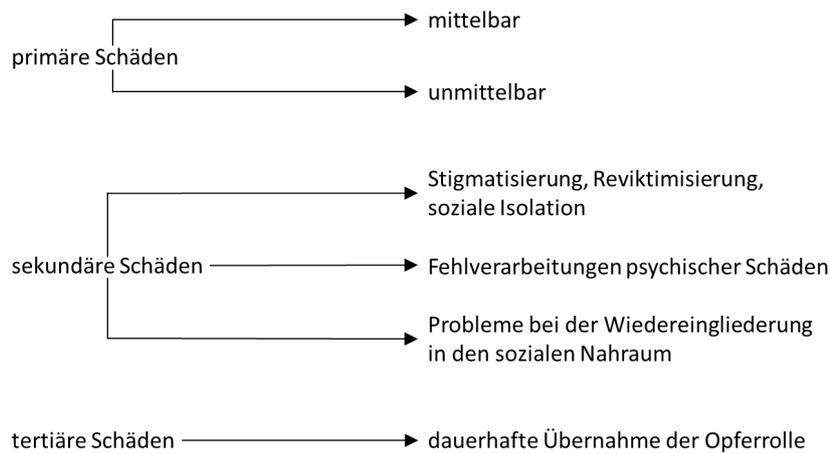


Abbildung 10: Typen der Opferschädigung (Lamnek & Vogl, 2017, S. 259)

Werden alle Phasen der Viktimisierung mit ihren dazugehörigen primären, sekundären und tertiären Schäden vom Opfer durchlaufen, so ist es wahrscheinlich, dass das Opfer in einen „Teufelskreis der Viktimisierung“ (Teuschel & Heuschen, 2013, S. 100) gerät. In Abbildung 11 ist dieser Teufelskreis der Viktimisierung bezogen auf das Bullying aus der Perspektive des Opfers dargestellt. Hierbei folgt auf das Bullying die Opfererfahrung, als primäre Viktimisierung (siehe Abbildung 11). Als sekundärer Schaden, im Rahmen der sekundären Viktimisierung folgt eine Verschlechterung des Selbstbildes, der Emotionalität und des Sozialverhaltens und eine zunehmende soziale Isolierung des Opfers (siehe Abbildung 11). Verfestigt sich dieses entstandene negative Selbstbild, so kann von einem tertiären Schaden und einer dauerhaften Übernahme der Opferrolle gesprochen werden (Lamnek & Vogl, 2017; Teuschel & Heuschen, 2013). Als typische Muster von tertiären Viktimisierungen werden weiterhin anhaltende Angst, Unsicherheit, Resignation und Apathie aufgefasst (Kiefl, 2003). Diese Verhaltensmuster können dann mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit zu erneuten Opfererfahrungen führen (siehe Abbildung 11).

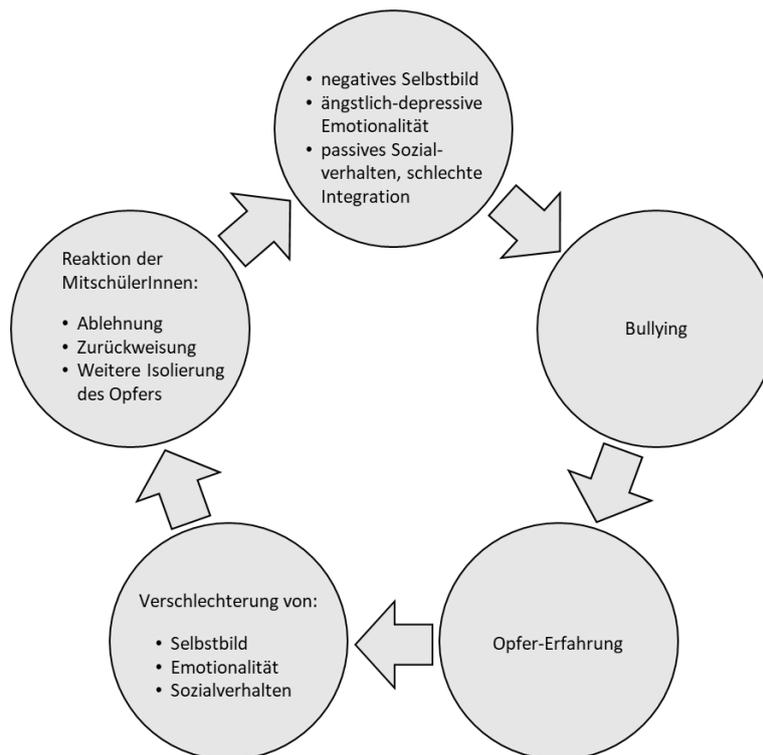


Abbildung 11: Teufelskreis des Bullyings aus der Perspektive des Opfers (Teuschel & Heuschen, 2013, S. 100)

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, durchläuft ein Opfer jedoch nicht zwangsläufig alle Phasen der Viktimisierung (Kiefl & Lamnek, 1986). Äquivalent dazu müssen auch nicht alle Typen der Opferschäden bei dem oder der Betroffenen auftreten, ein Ausweg durch Interventionsmaßnahmen ist in jeder Phase möglich und weiterer Schaden abwendbar.

Im Laufe der Viktimisierungsforschung sind einige Studien in verschiedenen Ländern entstanden, die die unterschiedlichen Konsequenzen und Folgen von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying aufzeigen. Die Opfer von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying leiden Studien zufolge unter emotionalen Problemen und haben ein erhöhtes Risiko für Depressionen (Jantzer et al., 2012; Perren et al., 2010; Schwartz et al., 2005; Seals & Young, 2003). Diesen starken Zusammenhang konnte auch eine Meta-Analyse von Hawker und Boulton (2000) bestätigen. Zusätzlich berichten Studien von Suizidgedanken und Suizidversuchen (Jantzer et al., 2012; Klomek et al., 2010; Rigby & Slee, 1999; Rivers & Noret, 2010; Roland, 2002) und selbstverletzendem Verhalten (Jantzer et al., 2012) als Folgen von Viktimisierungen.

Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen und Rimpelä (2000) zeigten bei ihrer Studie, dass Mobbing- bzw. Bullyingopfer unter psychosomatischen Symptomen und Angststörungen leiden und ein erhöhtes Risiko für Essstörungen haben. Weiterhin wurden Zusammenhänge zwischen dem Auftreten von Viktimisierungen in der Grundschule und sehr hohen psychischen Belastungen

der betroffenen Schüler:innen in Anlehnung an die Symptomatiken einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) gefunden (Litman et al., 2015). Eine Längsschnittuntersuchung von Kim, Catalano, Haggerty und Abbott (2011) zeigt, dass im Kindes- und Jugendalter viktimisierte Personen später im Erwachsenenalter hinsichtlich Gewalt, Alkoholkonsum sowie Drogensucht signifikant häufiger auffällig werden als Nicht-Betroffene. Somit sollte Kaltiala-Heino et al. (2000) zufolge Mobbing bzw. Bullying als ein wichtiger Indikator für das Risiko verschiedener psychischer Störungen angesehen werden.

Insgesamt hängen Viktimisierungen mit „psychosomatischen Auffälligkeiten und manifesten Störungen, akademischen Leistungseinbrüchen und riskantem Gesundheitsverhalten“ (HBSC-Studienverbund, 2015, S. 1) zusammen.¹⁰

Zu den Folgen von Cyberviktimisierungen gibt es vereinzelte Studienergebnisse. Perren et al. (2010) zufolge sind die Folgen von Cyberviktimisierungen und Cybermobbing bzw. -bullying weitgehend übereinstimmend und zeigen „the robust negative relationship between all forms of bullying/victimization and mental health“ (Perren et al., 2010, S. 7). Es gibt jedoch erste Hinweise darauf, dass Cybermobbing- bzw. -bullyingopfer signifikant häufiger von depressiven Symptomen betroffen sind als Opfer des traditionellen Mobbings bzw. Bullies (Perren et al., 2010). Ergebnissen der Cyberlife III Studie nach hatten fast ein Viertel aller Cybermobbing- bzw. -bullyingopfer bereits Suizidgedanken und ein Drittel der Opfer fühlt sich dauerhaft belastet (Beitzinger et al., 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Viktimisierungen im Allgemeinen und auch Mobbing bzw. Bullying als Sonderfall und die digitale Form der Cyberviktimisierung sowohl gravierende kurz- als auch langfristige negative Folgen für die Betroffenen und deren psychische Gesundheit haben. Es stellt sich die Frage, wie dieser Teufelskreis durchbrochen werden kann, um die Folgen von Viktimisierungen abzumildern bzw. gänzlich zu verhindern. Das Anforderungs-Ressourcen-Modell zu Beeinträchtigungen der seelischen Gesundheit in Folge von Viktimisierungen (siehe Abbildung 12) zeigt hierfür relevante Ansatzpunkte auf. Die Bewältigung von Viktimisierungen hängt Mohr (2003) zufolge von den Anforderungen und Belastungen durch die Erfahrung der Tat selbst (primäre Viktimisierung) und ggf. durch die sekundäre und tertiäre Viktimisierung ab. Verschiedene interne Ressourcen (z. B. Opferpersönlichkeit, Bewältigungsstrategien) und externe Ressourcen (z. B. soziale

¹⁰ Die Folgen für die akademischen Leistungen und Schulleistungen bzw. Schülerleistungen der viktimisierten Schüler:innen werden in Kapitel 4.3 anhand verschiedener Studien erläutert.

Unterstützung, professionelle Hilfe) des Opfers tragen zur erfolgreichen Bewältigung der Viktimisierung bei, können das Auftreten von sekundären und tertiären Viktimisierungen verhindern und die Wahrscheinlichkeit weiterer Viktimisierungen senken (siehe Abbildung 12).

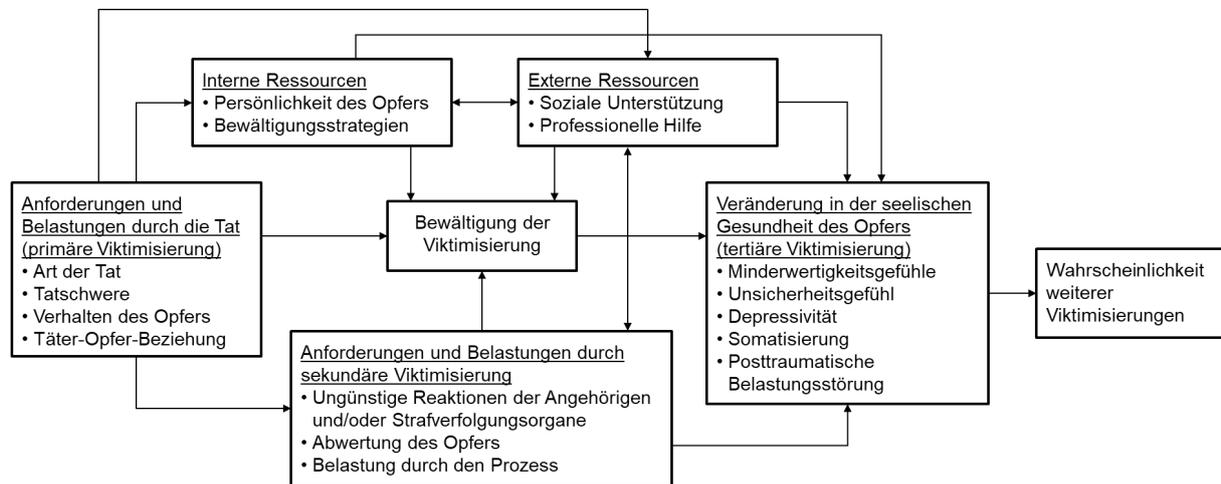


Abbildung 12: Anforderungs-Ressourcen-Modell zu Beeinträchtigungen der seelischen Gesundheit in Folge einer Viktimisierung (in Anlehnung an Mohr, 2003)

2.6 Zusammenfassung Viktimisierung und Delinquenzerfahrung

In den vorherigen Kapiteln wurde die Definition für den Kernbegriff dieser Arbeit, der Viktimisierung, aufgearbeitet, die Zugehörigkeit zu den Überbegriffen der Devianz und Delinquenz dargestellt und Überschneidungen zu den Begriffen Mobbing bzw. Bullying, Gewalt und Kriminalität aufgezeigt, sowie diese verschiedenen Begrifflichkeiten voneinander abgegrenzt, um eine einheitliche Verständnisgrundlage zu schaffen.

Weiterhin wurde die noch recht kurze Geschichte der Viktimisierungsforschung beleuchtet. Hieraus wurde deutlich, dass die Forschung zu Viktimisierungen in Deutschland noch sehr jung ist und sich im Allgemeinen und im Speziellen bezogen auf den Schulkontext primär auf regionale Studien mit jeweils unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten beschränkt, repräsentative Opferstudien mit dem Fokus auf den Grundschulkontext in Deutschland sind nicht vorhanden. Anhand von einigen groß angelegten repräsentativen Studien lassen sich jedoch Daten zu dem Auftreten von Viktimisierungen an deutschen Schulen ermitteln, da diese Studien neben vielen anderen Studienschwerpunkten auch Viktimisierungsprävalenzen erheben. Aufgrund der Problematik, dass den Studien unterschiedliche Definitionen und Erhebungsinstrumenten zugrunde liegen, schwanken die von den Schüler:innen berichteten Viktimisierungsprävalenzen zwischen den Studien stark. Je nach Studie berichten von 20 % (Pupeter & Schneekloth, 2018) bis zu 38 % der Schüler:innen (Beitzinger et al., 2020) selbst

schon einmal Opfer von Viktimisierungen geworden zu sein. Cyberviktimisierungen und Cybermobbing bzw. -bullying treten deutlich seltener auf (Beitzinger et al., 2020; mpfs, 2020). Anschließend wurden Theorien der Opferwerdung dargestellt und der Prozess der Opferwerdung mit den drei Phasen der primären, sekundären und tertiären Viktimisierung geschildert, die zusammen den Teufelskreis der Viktimisierung bilden. Darauffolgend wurden die kurz- und langfristigen Folgen von Viktimisierungen anhand von empirischen Studienergebnissen aufgeführt. Werden die geschilderten Folgen von Viktimisierungen (besonders für die kurz- und langfristige psychische Gesundheit der Opfer) in Betracht gezogen, so ist noch einmal zu betonen, welche enorme Relevanz die Prävention von primären Viktimisierungen hat. Falls jedoch der Prozess der primären Viktimisierung bereits stattgefunden hat, ist folglich im Rahmen der Intervention die Verhinderung von sekundärer und tertiärer Viktimisierung von großer Relevanz.

Aufbauend auf theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) stellt sich nun die Frage, welche Einfluss- und Bedingungsfaktoren für die Opferwerdung von Schüler:innen relevant sind, um Ansatzpunkte zu finden, damit eine primäre Viktimisierung gar nicht erst stattfindet.

3 Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen

Wenn Opfer zufällig ausgewählt werden würden, müsste davon ausgegangen werden, dass sie einen unverzerrten Querschnitt der gesamten Bevölkerung darstellen, dies ist jedoch nicht der Fall (Fattah, 1991). Welche Schüler:innen Opfer von Viktimisierungen werden, ist demzufolge auch nicht dem Zufall geschuldet. Verschiedene Studien konnten bereits aufzeigen, dass Zusammenhänge zwischen dem Auftreten von Viktimisierungen in der Schule und verschiedenen individuellen, schulischen und familiären Faktoren bestehen. Kiefl und Lamnek (1986) beschrieben bereits 1986, in den Anfängen der deutschen Viktimisierungsforschung, bestimmte Typologisierungen, die unter anderem zwischen persönlichen Merkmalen und Eigenschaften, biologischen Kriterien (z. B. Geschlecht), der psychischen Situation und auch der familiären und beruflichen Stellung des Opfers unterschieden.

Das folgende Kapitel stellt einen Überblick über die verschiedenen Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen mit dem Fokus auf den Schulkontext dar. Die grundlegenden Kategorien zur Unterscheidung der Faktoren bilden hierbei die drei Erklärungsansätze von Puschmann (2020) zu den Einflussfaktoren auf die Entstehung von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying.

Puschmann (2020) differenziert zwischen drei Erklärungsansätzen:

1. Individuelle Unterschiede: Äußere Merkmale (z. B. Geschlecht), psychologische Merkmale (z. B. Empathie und soziale Kompetenz, sozio-emotionale Entwicklung, Selbstwertgefühl, Psychopathologie)
2. Schulische Einflussfaktoren: Schulkontextuelle Merkmale (z. B. Schulform, Schul- und Klassengröße, Stadt bzw. Land, Lernklima, Schulklima)
3. Außerschulische Einflussfaktoren: Familie und familiäre Bedingungen (z. B. elterliche Bindung) als zentrale Elemente

In Bezug auf die Einfluss- und Bedingungsfaktoren von traditionellen Viktimisierungen und Cyberviktimisierungen lassen sich nach Petermann und Lohbeck (2017) und Gradinger, Yanagida, Strohmeier und Spiel (2015) viele Gemeinsamkeiten finden, „similar contextual risk factors have been identified for traditional and cyberbullying and traditional and cyber victimization“ (Gradinger et al., 2015, S. 91). Wachs und Wolf (2011) sowie Riebel et al. (2009) begründen diese gemeinsamen Einflussfaktoren damit, dass der überwiegende Teil der Opfer von Cyberviktimisierungen in ihren jeweiligen Untersuchungen auch Opfer von traditionellen Viktimisierungen ist. Riebel et al. (2009) gehen noch einen Schritt weiter und vermuten, dass demnach bereits im Bereich der traditionellen Viktimisierungen und des traditionellen Mobbings bzw. Bullyings erprobte Präventions- und Interventionsmaßnahmen auch bei den entsprechenden digitalen Formen wirken. Folglich wird davon ausgegangen, dass die von Puschmann (2020) beschriebene Unterteilung in die drei Bereiche der Einflussfaktoren auch auf Cyberviktimisierungen übertragbar ist.

Im Folgenden werden durch Studienergebnisse gestützte Risiko- und Schutzfaktoren¹¹ von (Cyber-)Viktimisierungen im schulischen Kontext auf der individuellen (Kapitel 3.1), schulischen (Kapitel 3.2) und familiären Ebene (Kapitel 3.3) berichtet.

3.1 Individuelle Risiko- und Schutzfaktoren

Im Folgenden werden studiengestützt verschiedene individuellen Einfluss- und Bedingungsfaktoren, die als Risiko- und Schutzfaktoren in Bezug auf Viktimisierungen wirken, vorgestellt und beschrieben. Als relevante Einflussgrößen auf das Auftreten und die Häufigkeit von Viktimisierungen sind das Alter und das Geschlecht der Schüler:innen und verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und soziale Kompetenzen in den Studienergebnissen zu

¹¹ Definitionen zu den Begriffen der risikoerhöhenden (Risikofaktoren) und risikomildernden Faktoren (Schutzfaktoren) finden sich bei Mareés (2009).

identifizieren. In den anschließenden Kapiteln werden zunächst die Einflussmerkmale beschrieben und danach aktuelle Forschungsergebnisse im jeweiligen Kontext bezogen auf Viktimisierungen berichtet.

3.1.1 Alter

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Betrachtung der Viktimisierung im Grundschulkontext in Deutschland, die interessierende Altersgruppe ist folglich zwischen sechs und elf Jahren alt und in der Phase der Kindheit (Oerter, 2008). Der Begriff der Kindheit umfasst nach Oerter (2008) in etwa das Alter vom vierten bis zum zwölften Lebensjahr und ist „ein sozial und kulturell definierter Lebensabschnitt, in dem entscheidende Lernprozesse stattfinden“ (Oerter, 2008, S. 270). Als ein relevanter Entwicklungsschritt in der Phase der Kindheit ist die zunehmende Relevanz der Gleichaltrigen (*peer*) zu nennen, hierbei werden die Gleichaltrigen zu wichtigen Bezugspersonen, wobei diese Interaktion mit Gleichaltrigen die Entwicklung eines Sozialverhaltens fördert (Oerter, 2008).¹²

Das Alter und die Lebensphase von Opfern ist aus verschiedenen Gründen ein wesentlicher Aspekt in der Betrachtung von Viktimisierungen im Schulkontext. Aus einer pragmatischen Perspektive ist zunächst zu nennen, dass für Kinder unter 14 Jahren aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstands andere Gesetze als für Erwachsene gelten (siehe Kapitel 2.1.4 und 2.1.6), demnach können sie zwar eigentlich kriminelle Handlungen verursachen, dürfen aber aufgrund ihres Alters nicht strafrechtlich verfolgt und verurteilt werden (Pongratz, 2000; Renschmidt & Walter, 2009). Daher nehmen Kinder aufgrund der gesetzlichen Grundlagen aufgrund ihres Alters bereits eine andere Stellung ein als Jugendliche und Erwachsene.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass das Auftreten von Viktimisierungen mit dem Alter zusammenhängt (Oberwittler et al., 2001). In einer frühen Untersuchung von Olweus (1994), in welcher norwegische Schüler:innen zu ihren Viktimisierungserfahrungen befragt wurden, zeigt sich, dass 8- und 9-Jährige am meisten betroffen waren und diese Opferquote mit steigendem Alter stetig sank. Auch nach Atria und Spiel (2003) besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter von Schüler:innen und Viktimisierungen. „Empirical results suggest a parabolic relationship between age and physically aggressive behaviour, with a peak at the age

¹² Weitere Informationen zu den Meilensteinen der Entwicklungsphasen der Kindheit aus entwicklungspsychologischer Perspektive finden sich bspw. bei Oerter und Montada (2008) und mit dem Fokus auf schulische Lernprozesse (z. B. zu allgemeinen Veränderungen und Lernprozessen im Grundschulalter, Entwicklungen in zentralen Kompetenzbereichen wie Lesen, Schreiben, mathematisches und naturwissenschaftliches Denken) bei Schrader, Helmke & Hosenfeld, (2008).

of 12 years“ (Atria & Spiel, 2003, S. 90). In einer Studie von Scheithauer, Hayer, Petermann und Jugert (2006) wurde unter anderem auch dieser Zusammenhang untersucht und es konnte, ausgehend von den Schüler:innen der 5. Klassenstufe, festgestellt werden: „there is a steady decline in reporting being bullied by other students as age increases“ (Scheithauer et al., 2006, S. 266). Ihrer Studie zufolge wurden von den befragten Fünftklässler:innen ca. 18 % mindestens einmal pro Woche Opfer von Viktimisierungen, in der 7. Klassenstufe 12 % und in der 9. Klassenstufe war eine Opferquote von ca. 7 % zu verzeichnen (Scheithauer et al., 2006). Der Forschungsstand diesbezüglich ist demnach uneinheitlich. Viele Autorengruppen gehen von einem kontinuierlichen Rückgang von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying im Schulkontext mit steigendem Alter der Kinder und Jugendlichen aus, unterschiedliche Quellen zeigen jedoch einen Altersgipfel in verschiedenen Altersgruppen z. B. bei 8- bis 9-Jährigen (Olweus, 1994), 11-Jährigen (Scheithauer et al., 2006), 12-Jährigen (Atria & Spiel, 2003) oder auch 13- bis 15-Jährigen (Teuschel & Heuschen, 2013). Anzumerken ist jedoch, dass bei vielen Studien die jüngste Altersgruppe der Stichprobe auch die mit der höchsten Viktimisierungsprävalenz ist, höhere Viktimisierungsraten wären demzufolge in einer noch jüngeren Stichprobe möglich. Dies schränkt die Vergleichbarkeit der verschiedenen Altersgipfel von Viktimisierungen ein (Atria & Spiel, 2003; Olweus, 1994; Scheithauer et al., 2006).

Trotz der Tatsache, dass einige Untersuchungen aus unterschiedlichen Gründen zu abweichenden Ergebnissen kommen, gibt es in der Zusammenschau von verschiedenen Studien nach Teuschel und Heuschen (2013), Bradshaw, Sawyer und O’ Brennan (2009) und Olweus (2009) sehr viele Hinweise darauf, dass die Grundschule der Ort mit den häufigsten Viktimisierungsvorfällen ist. Weiterhin kommt die Mehrzahl der Studien zu der Erkenntnis, dass es sich bei Mobbing bzw. Bullying und Gewalt an Schulen um ein altersspezifisches Problem handelt, dass in der Regel nach dem 16. Lebensjahr an Bedeutung verliert (Moffitt, 1993; Fuchs, Lamnek & Luedtke, 1996; Fuchs, Lamnek, Luedtke, & Baur, 2009). Diese Entwicklung ist Politi (2020) zufolge durch zwei unterschiedliche Perspektiven erklärbar: Erstens ist die Abnahme von Viktimisierungen mit steigendem Altern nicht durch das verminderte Auftreten von Viktimisierungen an Schulen zu erklären, sondern dadurch, dass mit dem Anstieg der kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen die Äußerungsformen des Verhaltens schwieriger zu erkennen sind, da sie mit zunehmendem Alter subtiler und komplexer werden. Zweitens „verfügen jüngere Kinder über niedrigere soziale Fertigkeiten und sind weniger fähig, auf Viktimisierung zu reagieren“ (Politi, 2020, S. 8), diese im Vergleich zu älteren Kindern und Jugendlichen schwächere Position von jüngeren Kindern verbessert sich

mit zunehmendem Alter und der Aneignung von verbalen und sozialen Verhaltensweisen und -strategien im Laufe der Zeit. Untersuchungen von Smith, Madsen und Moody (1999) bestätigen die Perspektive, dass jüngere Kinder noch nicht die sozialen Fähigkeiten, das nötige reflektierte, formale operationale Denken und das Durchsetzungsvermögen erworben haben, um mit Viktimisierungs- und Mobbingvorfällen effektiv umgehen und weitere Vorfälle unterbinden zu können. Weiterhin erklären Smith et al. (1999) die hohen Viktimisierungsraten bei jüngeren Kindern in der Primarstufe und die mit steigendem Alter abnehmende Viktimisierungsprävalenz in Studien, die auf Selbstauskünften basieren, mit der Annahme, dass jüngere Kinder eine andere, weitere Definition davon haben, was unter Mobbing bzw. Bullying und Viktimisierungen zu verstehen ist: „younger children have a different definition of what bullying is, which changes as they get older“ (Smith et al., 1999, S. 278). Da auch ein Teil der Datengrundlage dieser Untersuchung, die Schülerinformationen aus der TIMS-Studie, auf Selbstauskünften von sehr jungen Schüler:innen basiert, wird die Problematik der Befragung von Kindern in Kapitel 8.3 im Rahmen der kritischen Reflexion dieser Arbeit noch einmal detaillierter aufgegriffen.

In Bezug auf Cyberviktimisierungen und Cybermobbing bzw. -bullying gibt es in Studien Hinweise darauf, dass die digitalen Formen der Viktimisierung im Gegensatz zur traditionellen Viktimisierung mit zunehmendem Alter verstärkt auftreten (Mishna et al., 2012; Petermann & Lohbeck, 2017). Gradinger et al. (2015) unterscheiden hier jedoch zwischen Cyberbullying und Cyberviktimisierungen, demnach sind ältere Schüler:innen vermehrt in Aktivitäten des Cyberbullying involviert, ein Zusammenhang mit dem Alter bezogen auf Cyberviktimisierungen konnte jedoch nicht festgestellt werden.

Nicht nur die Auftretenshäufigkeit ändert sich je nach Alter und folglich Klassenstufe von Schüler:innen, sondern auch die Art der Viktimisierungshandlungen. Scheithauer et al. (2003) zufolge treten körperliche Viktimisierungsformen bei unter 15-Jährigen häufiger auf, um dann ab dem 15. Lebensjahr von den verbalen und indirekten Formen langfristig abgelöst zu werden. Aufgrund des gehäuferten Auftretens von Viktimisierungen im Grundschulbereich lässt sich schlussfolgern, dass die Gruppe der Grundschüler:innen eine besondere Stellung in der Viktimisierungsforschung einnimmt. Zusätzlich sinken die Viktimisierungsprävalenzen mit steigendem Alter, daher lohnt es sich, jüngere Schüler:innen im Grundschulkontext mit einer hohen Prävalenz in den Blick zu nehmen.

Ein weiteres Argument dafür, die Viktimisierung von Grundschüler:innen zu betrachten, zeigt Böhnisch (2006, S. 203) auf:

In den Oberstufen der Gymnasien hat sich [...] schon eine eigene sozial regulative Schülerkultur entwickelt, die Grundschule wiederum ist noch stark durch familiäre Kontrolle und emotionale Rückbindung an die Familie geprägt. Die Grundschulen sind aber insofern als schulische Präventionsräume zu betrachten, weil sich hier sehr früh Schul- und Schülerkulturen zu einer Zeit entwickeln können, in der sich die Kids noch an Erwachsenen orientieren und das für diese Lebensphase typische sozialräumliche Aneignungsverhalten noch organisch in die Schule transformiert werden kann.

Demzufolge ist nicht nur das Auftreten von Viktimisierungen in den Grundschulen am höchsten, sondern auch die Voraussetzungen für Präventionen und Interventionen sind im Grundschulalter sehr günstig. Daher eignen sich die Daten der Grundschuluntersuchung der Studie TIMSS in besonderem Maße für die Analysen dieser Arbeit.

3.1.2 Geschlecht

Bezogen auf das in den zitierten Studien ausschließlich binär erfasste Geschlecht, gibt es im Rahmen des Geschlechterverhältnisses von Viktimisierungsoffern ambivalente Ergebnisse. Die PISA-Studie von 2018 berichtet Geschlechterunterschiede im Auftreten von Viktimisierungen, hier wird von einem geringen Zusammenhang von Viktimisierungen und dem Geschlecht berichtet, Schüler werden hier etwas häufiger Opfer von Viktimisierungen als Schülerinnen (OECD, 2019). Auch nach Melzer und Rostampour (1996) sind Jungen häufiger als Mädchen Opfer und sehr viel häufiger Täter von schulischem Delinquenzverhalten. Einer Studie von Cullerton-Sen und Crick (2005) zufolge sind die Geschlechter von unterschiedlichen Arten von Viktimisierungen betroffen: In ihrer Studie sind Mädchen der vierten Klasse häufiger Opfer von indirekten, psychischen Viktimisierungen und Jungen eher von direkten, physischen Formen der Viktimisierung betroffen. Auch die Analysen von Bergold et al. (2020) mit TIMSS 2011 Daten zeigen geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und Schulleistungen, sie stellen fest, dass ein höheres Viktimisierungsrisiko bei besonders leistungsstarken und besonders leistungsschwachen Jungen im Vergleich mit Mädchen, mit denselben schulischen Leistungen, besteht.

Nach einer Meta-Analyse von Nakamoto und Schwartz (2010) unter Berücksichtigung von 16 Studienergebnissen, gibt es jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Opfer und Viktimisierungen. Zusätzlich wurden geschlechtsspezifische Unterschiede im Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen untersucht, auch hier konnte kein Einfluss des Geschlechts gefunden werden: „The results of the analyses investigating whether the correlation between peer victimization and academic

achievement differed across boys and girls revealed that the effect of gender was not significant“ (Nakamoto & Schwartz, 2010, S. 237).

Auch den Studienergebnissen von Jantzer et al. (2012), Beran, Hughes und Lupart (2008), Veenstra et al. (2007), Lösel und Bliesener (2003), Schwartz, Farver, Chang und Lee-Shin (2002), Haynie et al. (2001), Farrington (1993) und Mellor (1990) zufolge ist das Geschlechterverhältnis im Rahmen von Viktimisierungen ausgeglichen, es konnten in diesen Studien keine signifikanten Geschlechterunterschiede hinsichtlich Viktimisierungen gefunden werden. Demzufolge werden Schülerinnen genauso häufig viktimisiert wie ihre männlichen Mitschüler. Auch unter Berücksichtigung der Entwicklung der Viktimisierung in der Studie von Melzer et al. (2012) in der Betrachtung der Opferraten im zeitlichen Verlauf von 2002 bis 2010 konnten nur sehr geringe Unterschiede im Geschlechterverhältnis berichtet werden.

Da die Befundlage bezüglich der unterschiedlichen Viktimisierung der Geschlechter sehr uneinheitlich ist, wird das Geschlecht der Schüler:innen im Rahmen dieser Arbeit nicht als Einflussfaktor in das zu prüfende Modell der Viktimisierung aufgenommen. Zusätzlich bietet das Geschlecht keinen relevanten und vertretbaren Ansatzpunkt für die Entwicklungen von Interventions- und Präventionsmaßnahmen, da somit ggf. ein Geschlecht ausgeschlossen bzw. diskriminiert werden würde, Böhnisch (2006) bezeichnet auf ein Geschlecht begrenzte Fördermaßnahmen als fatal. Es muss das Ziel sein, entsprechende Präventions- und Interventionsmaßnahmen allen Schüler:innen unabhängig von ihrem Geschlecht zugänglich zu machen. Nach Mareés (2009) sind die Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtern relevanter im Rahmen eines wissenschaftlichen Verständnisses von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying als deren Unterschiede.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Geschlecht von Viktimisierungsopfern zwar in vielen Studien mit als mögliche Einflussgröße aufgeführt wird, jedoch sich die Geschlechterunterschiede in dem Großteil der Studien nicht empirisch zeigen.

3.1.3 Persönlichkeitsmerkmale und soziale Kompetenzen

In der Betrachtung der aktuellen Forschungsergebnisse in Bezug auf Viktimisierungen im Allgemeinen und im Schulkontext im Besonderen zeigte sich immer wieder die Relevanz von verschiedenen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Kompetenzen als Einfluss- und Bedingungsfaktoren der Opferwerdung.

Oerter (2008) zufolge gibt es frühzeitig Unterschiede in sozialer Kompetenz zwischen Kindern, welche sich vorhersagbar auf späteres Verhalten auswirken. Diese Entwicklung wird als offener

Prozess beschrieben, in welchem sich durch entsprechende Präventionen und Interventionen soziale Kompetenz und Emotionskontrolle fördern lässt.¹³ Zeigt sich folglich ein Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und Viktimisierungen, wäre hier ein geeigneter Ansatzpunkt für Präventionsmaßnahmen gegeben.

Im vorliegenden Abschnitt wird zunächst darauf eingegangen, was im Rahmen dieser Arbeit unter sozialen Kompetenzen verstanden wird, im Anschluss daran werden die Zusammenhänge von verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Kompetenzen der Opfer mit Viktimisierungen anhand von verschiedenen Studien dargelegt.

Die Grundlage für das Verständnis von sozialen Kompetenzen im Rahmen dieser Arbeit bilden die Definitionen von Kanning (2002, S. 155) zu sozial kompetentem Verhalten und sozialen Kompetenzen:

- Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.
- Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.

Der Begriff der sozialen Kompetenzen wird als Sammelbegriff für verschiedene „Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch als Kompetenzen bezeichnet werden können“ (Kanning, 2002, S. 155) verwendet. Daher ist es nach Kanning (2002) üblich und legitim, von sozialen Kompetenzen im Plural zu sprechen. Die Ansicht, dass es sich bei den sozialen Kompetenzen um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, besteht Kanning (2002) zufolge in allen einschlägigen Publikationen, bei der Frage jedoch, welche Kompetenzen im Einzelnen in das Konstrukt einfließen und wie diese zu definieren sind, gehen die Meinungen weit auseinander. Die Definitionen von Kanning (2002) bilden auch die Grundlage für die Bildung des Konstrukts der sozialen Kompetenzen im TIMSS-Zyklus ab 2011 (Frey, 2013).

¹³ Ausführliche Darstellungen der Entwicklung sozialer Kompetenzen und einzelner Sozialkompetenzfacetten über die Lebensspanne sowie verschiedener Modelle sozialer Kompetenzen (Kompetenzstruktur- und Prozessmodelle) finden sich bei Enders (2014). Umfassende Erläuterung zur Entwicklung von prosozialem Verhalten, kognitiven und emotionalen Voraussetzungen und entsprechenden Fördermaßnahmen (z. B. im Kontext von Erziehungsstilen und Sozialisation) finden sich bei Schmidt-Denter (1994).

Folglich sind auch die von Kanning (2002, S. 157 f.) postulierten fünf Dimensionen des Konstrukts der sozialen Kompetenzen für diese Arbeit als grundlegend anzusehen:

- Soziale Wahrnehmung (sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinandersetzen; Perspektivenübernahme),
- Verhaltenskontrolle (emotional stabil sein, eine hohe interne und geringe externe Kontrollüberzeugung aufweisen),
- Durchsetzungsfähigkeit (eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikten nicht aus dem Weg gehen),
- soziale Orientierung (sich für die Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren) und
- Kommunikationsfähigkeit (anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können).

Diese fünf Dimensionen werden von Frey (2013) in folgende sechs Dimensionen überführt, die in TIMSS ab 2011 in Form von einzelnen Skalen eingesetzt wurden: Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle Anderer, Prosoziales Verhalten, Impulsivität und Durchsetzungsfähigkeit (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Zuordnung der Dimensionen sozialer Kompetenz nach Kanning (2002) zu den Dimensionen in TIMSS nach Frey (2013)

Dimension nach Kanning (2002)	Dimension in TIMSS nach Frey (2013)
Soziale Wahrnehmung	Perspektivenübernahme Empathie
Verhaltenskontrolle	Impulsivität
Durchsetzungsfähigkeit	Durchsetzungsfähigkeit
Soziale Orientierung	Prosoziales Verhalten
Kommunikationsfähigkeit	Regulation der Gefühle Anderer

Die in TIMSS eingesetzten Skalen zur Bildung des Konstrukts der sozialen Kompetenzen werden nach Frey (2013) wiederum unterschieden in explizit prosozial ausgerichtete Skalen und nicht explizit prosozial ausgerichtete Skalen. Hierbei beschreiben die Skalen Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle Anderer und prosoziales Verhalten eine explizit prosoziale Orientierung, sich „in andere einfühlen, andere trösten und mit anderen teilen können“ (Frey, 2013, S. 154) werden als Verhaltens- und Empfindungsaspekte bezeichnet, die explizit in „wohlwollender Art und Weise auf andere Personen ausgerichtet sind“ (Frey, 2013, S. 154). Die Skalen Impulsivität und Durchsetzungsfähigkeit werden den nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltensweisen zugeordnet, wobei die Skala der Durchsetzungsfähigkeit nach Frey (2013) besonders durch eine Ich-Orientierung

gekennzeichnet ist, während die Skala Impulsivität bezogen auf die Prosozialität eher neutral zu werten ist.

Zusammenfassend ergibt sich nach Frey (2013) folgende Zuordnung der einzelnen Skalen:

- Explizit prosoziales Verhalten: Perspektivübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle Anderer und Prosoziales Verhalten
- Nicht explizit prosoziales Verhalten: Durchsetzungsfähigkeit und Impulsivität

Nachdem die Dimensionen der sozialen Kompetenzen, die in dieser Arbeit Berücksichtigung finden, genannt worden sind, werden diese im Folgenden kurz näher definiert. Anschließend werden die Zusammenhänge der sozialen Kompetenz und der einzelnen, genannten Dimensionen mit Viktimisierungen im Schulkontext betrachtet.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als kognitiver Wahrnehmungsprozess und der „Perspektivenwechsel als soziale Kompetenz ermöglicht es, das Verhalten der anderen zu verstehen, d. h. die egozentrische Sichtweise zu überwinden und sich auch in die Position des anderen hineinversetzen zu können“ (Neubauer, 2017, S. 429).

Unter dem Begriff der Empathie lässt sich in Anlehnung an Feshbach (1975) die Fähigkeit beschreiben, den eigenen emotionalen Zustand und den einer anderen Person erfassen zu können und zusätzlich auf die andere Person emotional reagieren zu können (Krannich, Sanders, Ratzke, Diepold & Cierpka, 1997).

Die Dimension der sozialen Kompetenz der Regulation der Gefühle anderer wird nach Frey (2013) dem Bereich der Kommunikationsfähigkeit nach Kanning (2002) zugeordnet und verstanden als die Fähigkeit anderen zuzuhören und verbal gleichzeitig Einfluss nehmen zu können.

„Als prosoziales Verhalten werden die verschiedensten Formen der Hilfeleistung zugunsten anderer Menschen verstanden“ (Schmidt-Denter, 1994, S. 285). Es kann nach Schmidt-Denter (1994) von prosozialem Handeln gesprochen werden, wenn das Wohlergehen anderer Personen mit dem Verhalten oder ein Nutzen für sie angestrebt wird und zusätzlich, wenn dieser intendierte Effekt durch das Verhalten auch erreicht wird. Hierbei ist obligatorisch, dass die Intention des Handelnden primär auf ein Wohlergehen gerichtet ist, dass außerhalb der eigenen Person liegt (Frey, 2013).

Unter Durchsetzungsfähigkeit wird nach Kanning (2002) eine Fähigkeit verstanden, die dazu dient, eigene Ziele erfolgreich verwirklichen zu können und dabei gleichzeitig Konflikten nicht zwangsläufig aus dem Weg zu gehen.

Der Begriff Impulsivität wird in Anlehnung an Buss und Plomin (1975) durch zwei Aspekte definiert: Erstens beschreibt der Begriff die unzureichende Fähigkeit, Triebe und Impulse zu kontrollieren und zweitens beinhaltet er auch die Reaktionsweisen von Personen. Diese impulsiven Personen lassen sich durch unüberlegte, planlose, zu intensive und schnelle Reaktionen charakterisieren, bei welchen sie gleichzeitig die Folgen für sich und andere nicht abschätzen können (Petermann & Petermann, 2015). Die Impulskontrolle hingegen wird als wesentliche Fähigkeit zur Reduktion von impulsivem und auch aggressivem Verhalten angesehen (Krannich et al., 1997).

Aufbauend auf dem grundlegenden Verständnis, was unter sozialen Kompetenzen im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird, wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen verschiedenen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen und Viktimisierungen beleuchtet.

Einer Untersuchung von Lösel und Bliesener (2003) nach, in welcher auch die Varianzaufklärungen durch verschiedene Risikobereiche in den Blick genommen wurden, sind 27 % der Varianz der Viktimisierung auf Persönlichkeitsmerkmale und psychische Probleme und 10 % auf soziale Kompetenzen und Coping zurückzuführen.

Die Studie von Lösel und Bliesener (2003) zeigt zusätzlich, dass Schüler:innen, die Opfer der delinquenten Verhaltensweisen ihrer Mitschüler:innen sind, bezogen auf ihre Persönlichkeitsmerkmale eher ängstlich und depressiv sind, Identitätsprobleme haben, ausgeprägtes Vermeidungs- und Rückzugsverhalten zeigen und über soziale Schwierigkeiten und generell über geringere soziale Kompetenzen berichten.

Weiterhin haben Studien zufolge viktimisierte Schüler:innen insgesamt ein geringeres Selbstwertgefühl und ein negativeres allgemeines Selbstkonzept („*global self-worth*“, Juvonen, Nishina & Graham, 2000, S. 351) als ihre Mitschüler:innen (Delfabbro et al., 2006; Juvonen et al., 2000; Melzer & Rostampour, 1996; Olweus, 1994). Schwartz et al. (2002) berichten von negativen Zusammenhängen zwischen Viktimisierungen und Geselligkeit und sozialer Akzeptanz und positiven Korrelationen mit Indikatoren der Unterwürfigkeit, Einsamkeit, Aggression und sozialem Rückzug. In PISA 2018 wird festgestellt, dass viktimisierte Schüler:innen häufiger berichten, dass sie sich traurig, verängstigt und im Allgemeinen weniger zufrieden mit ihrem Leben fühlen als ihre Mitschüler:innen (OECD, 2019).

Da es sich bei den meisten hier erwähnten Studiengrundlagen um Querschnittsuntersuchungen handelt, muss kritisch angemerkt werden, dass nicht sicher gesagt werden kann, welche Wirkprozesse hierbei zugrunde liegen: Einerseits können die Schüler:innen mit besagten

Merkmale für Täter:innen ein besonders geeignetes Opfer darstellen (z. B. durch leichte Verwundbarkeit), andererseits können die erwähnten Schülermerkmale auch die Folgen von andauernden Viktimisierungen sein (Lösel & Bliesener, 2003). Demnach können diese Merkmale sowohl als Auslöser als auch als Folgen von Viktimisierungen betrachtet werden. Lösel und Bliesener (2003) zufolge ist es am wahrscheinlichsten, dass sich beide Prozesse wechselseitig verstärken, indem sich Schüler:innen durch bestimmte Merkmale auszeichnen, die zur Viktimisierung beitragen und sich diese Viktimisierungen und negativen Erfahrungen wiederholen und somit zu Zweifel an der eigenen Selbstwirksamkeit, Angst und sozialen Rückzugssymptomen führen. Nach Kiefl und Lamnek (1986) ist weiterhin die soziale Isolation des Opfers als wichtiges Viktimisierungsmerkmal hinzuzufügen, da sozial isolierte Schüler:innen nicht nur eher viktimisiert werden, sondern auch dadurch als besonders gefährdet betrachtet werden müssen, da sie bezüglich einer Abwehr stärker auf sich allein verwiesen sind. Hier zeigt sich erneut der in Kapitel 2.5 beschriebene Teufelskreis der Viktimisierung.

In der Betrachtung des Zusammenhangs von sozialen Kompetenzen auf Viktimisierungen ist das Ergebnis einer Meta-Analyse von Cook, Williams, Guerra, Kim und Sadek (2010) hervorzuheben, hierbei konnte eine signifikante mittelgroße Korrelation mit $r = -.30$ festgestellt werden. Weiterhin wurden in den Studienergebnissen von Haynie et al. (2001) und Lösel und Bliesener (2003) Korrelationen zwischen Viktimisierungen und sozialen Kompetenzdefiziten festgestellt. Demnach lässt sich aus diesen Studienergebnissen schlussfolgern, dass soziale Kompetenzen als Schutzfaktoren vor Viktimisierungen fungieren.

Verschiedenen Studien zufolge gibt es auch Hinweise darauf, dass die einzelnen Dimensionen von sozialen Kompetenzen Zusammenhänge mit Viktimisierungen aufweisen. Nach Nansel et al. (2004) haben viktimisierte Schüler:innen im Allgemeinen eine geringere Prosozialität. In der Studie von Schwartz (2000) zeichnen sich 10-jährige Opfer durch höhere Impulsivität, fehlende Durchsetzungsfähigkeit und mangelnde Emotionsregulation aus, „victims were characterized by withdrawn-submissive behavior and low rates of socially skilled assertive behavior“ (Schwartz, 2000, S. 190). Der Effekt des Indikators der Durchsetzungsfähigkeit auf Viktimisierungen konnte auch in der Studie von Schwartz et al. (2002) erneut bestätigt werden. „Impaired regulation of negative affect could potentiate, and sustain, abuse by peers“ (Schwartz, 2000, S. 189), demnach werden Viktimisierungen durch gestörte Emotionsregulationen sogar noch verstärkt und aufrechterhalten. Ein Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und Dominanz in Anlehnung an das Konstrukt der Durchsetzungsfähigkeit konnte in der Studie von Lösel und Bliesener (2003) nachgewiesen werden, der Zusammenhang mit Impulsivität konnte in diesem Rahmen jedoch nicht bestätigt werden. In der Studie von

Lösel und Bliesener (2003) wurden unter anderem auch Einschätzungen der Lehrkräfte erfasst, die „die Opfer als wenig durchsetzungsfähig und eher submissiv erleben“ (Lösel & Bliesener, 2003, S. 65). Lösel und Bliesener (2003) implizieren, dass die Zusammenhänge hierbei noch stärker sind, jedoch in der Studie nicht höher ausgefallen sind, weil den Lehrkräften nicht alle Viktimisierungsvorfälle bekannt werden. Bezogen auf Mobbing als Sonderfall von Viktimisierungen betont Puschmann: „Selbstwertgefühl, Empathievermögen und soziale Kompetenz können Schutzfaktoren gegen eine Mobbing-Involvierung jeglicher Art sein“ (Puschmann, 2020, S. 39). Zusätzlich zur präventiven Funktion nimmt nach Puschmann (2020) eine erhöhte soziale Kompetenz zudem einen positiven Einfluss auf die Bewältigung von Mobbing.

3.2 Schulische Einflussfaktoren

Die Schule ist eine der prägendsten Entwicklungsumwelten des Kindes- und Jugendalters. Zentrale Entwicklungsaufgaben dieser Altersphase stehen in enger Verbindung mit der Sozialisationsinstanz Schule. Zu nennen ist hier nicht nur die Auseinandersetzung mit den schulischen Leistungsanforderungen, sondern auch die Erlangung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern, die Berufswahl bzw. -vorbereitung, die Übernahme von Geschlechtsrollen und, forciert durch die Gruppierung von Schülern in Altersgruppen, die soziale Entwicklung und der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen. (Bilz, 2017, S. 366)

Die Schule hat demnach eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Schüler:innen und besonders in Bezug auf Grundschüler:innen: „Es besteht kein Zweifel darüber, dass für die mittlere Kindheit die Schule die entscheidende Wirkung auf die Entwicklung des Kindes nimmt, unbeschadet der Tatsache, dass auch die Familie weiterhin das Fundament für eine günstige Entwicklung darstellt“ (Oerter, 2008, S. 249). Die Schule ist eine Institution und Einrichtung, die sich mit der Ausbildung und Erziehung befasst und nimmt als wichtige Sozialisationsinstanz eine zentrale Stellung ein (Schöch, 1993). Die Schule als „zweitwichtigster sozialer Entwicklungsraum“ (Jannan, 2015, S. 14) nach der Familie, ist jedoch auch der Handlungsort für die alltäglichen Auseinandersetzungen zwischen Schüler:innen und wird damit zum „sozialen Trainingsraum“ (Jannan, 2015, S. 14). Schon aufgrund der Tatsache, dass Schüler:innen einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, werden sowohl inner- als auch außerschulische Konflikte und Probleme mit den Mitschüler:innen in den Schulen ausgetragen (Jannan, 2015). Problematisch ist hierbei, dass sich die Opfer von Viktimisierungen den Tätern in der Schule nicht, wie im außerschulischen Umfeld entziehen können, „Schule ist ein geschlossenes System, in dem nur ein Wechsel möglich ist, nicht jedoch ein Verlassen dieser Institution“ (Jannan, 2015, S. 14).

Im Folgenden werden verschiedene schulische Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf Viktimisierungen in den Blick genommen und deren Zusammenhang mit Viktimisierungen im Schulkontext mit verschiedenen Studienergebnissen dargestellt.

3.2.1 Schulisches Interesse

Einer Studie von Haynie et al. (2001) zufolge berichten viktimisierte Schüler:innen von geringerem schulischen Interesse und geringerer Bindung an ihre Schule (*school bonding*) und geringerer Anpassungsbereitschaft (*school adjustment*), bspw. in Form von Nicht-Beachtung der Schulregeln und dem schlechteren Auskommen mit ihren Mitschüler:innen. Das sogenannte *school bonding* und *school adjustment* sowie das Schulklima stehen einer Studie von Simons-Morton, Crump, Haynie und Saylor (1999) zufolge im engen Zusammenhang und beeinflussen auch die schulischen Leistungen von Schüler:innen und haben nach Haynie et al. (2001) auch Auswirkungen auf die zukünftigen Bildungs- und Karrieremöglichkeiten. Auch die Ergebnisse von PISA 2018 zeigen, dass Schüler:innen in Schulen mit einer hohen Mobbing-Prävalenz häufiger über ein schwächeres Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und im Allgemeinen eine schlechtere Disziplin in der Schülerschaft berichten als Schüler:innen an Schulen mit einer niedrigeren Mobbing-Prävalenz (OECD, 2019). Die Studie von Juvonen et al. (2000) zeigt weiterhin Zusammenhänge zwischen Viktimisierungen und Schulabsentismus, dem sogenannten Schulschwänzen, d. h. viktimisierte Schüler:innen sind eher abwesend von der Schule und fehlen häufiger im Unterricht als ihre Mitschüler:innen, was sich wiederum auch negativ auf ihre schulischen Leistungen auswirkt (Puschmann, 2020). Die Problematik ist hierbei jedoch, dass es sich bei den zitierten Studienergebnissen primär um Querschnittsuntersuchungen handelt und demnach eine Kausalanalyse nicht möglich ist, es kann daher nur von Zusammenhängen ausgegangen werden. Die Interpretation, dass bspw. Schüler:innen mit geringem schulischen Interesse häufiger Opfer von Viktimisierungen werden, ist mit den geschilderten Studienergebnissen nicht eindeutig zu belegen, es wäre durchaus auch möglich, dass Schüler:innen aufgrund ihrer Viktimisierung ein geringeres schulisches Interesse oder auch Schulabsentismus zeigen.¹⁴

¹⁴ Die Problematik von Kausalanalysen mit Querschnittsdaten wird in Kapitel 8.3 noch einmal explizit aufgegriffen und diskutiert.

3.2.2 Schulischer Kontext und Schul- und Klassenklima

„Die Organisation einer Schule kann abhängig davon, wie stark sie über die bürokratische Arbeit hinaus auch soziale Strukturen pflegt, mehr oder weniger intensiv Gemeinschaft stiften und fördern“ (Puschmann, 2020, S. 47), folglich ist ein Zusammenhang zwischen den Schulcharakteristika, die sich aus organisatorischen, schulkontextbezogenen Aspekten und Aspekten des schulischen Klimas (Schul- und Klassenklima) zusammensetzen, eine logische Schlussfolgerung (Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017; Ma, Stewin & Mah, 2001). Im Folgenden werden daher diese Aspekte in Bezug auf schulische Viktimisierungen näher beleuchtet. Zu Beginn werden relevante Aspekte des Schulklimas und schulischer Kontextbedingungen im Allgemeinen und in Bezug auf die Zusammenhänge mit Viktimisierungen geschildert und daran anschließend der Einfluss klassenbezogener Faktoren und die Betrachtung von Viktimisierungen auf Klassenebene in den Blick genommen.

Grundlegend beinhaltet der Begriff des Schulklimas die inneren Abläufe des schulischen Alltags, hierzu gehören die formellen und informellen Regeln, die den Schulbetrieb bestimmen und die Art der Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften und der Schulleitung (Ma et al., 2001). Im Allgemeinen steigert eine positive Schulkultur und ein positives Schulklima die Schulfreude und Selbsteinschätzung, die empfundene Belastung und Leistungsangst der Schüler:innen ist deutlich geringer und die schulischen Leistungen im Durchschnitt besser (Melzer & Stenke, 1996). Melzer und Stenke (1996) zufolge trägt eine positive Schulkultur deutlich zur Integration von Außenseiter:innen bei und leistet einen wichtigen Beitrag zur Prävention von Viktimisierungen und abweichendem bzw. delinquentem Verhalten.

Verschiedene Studien analysierten bereits den Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und verschiedenen schulbezogenen Faktoren, wie auch dem Schulklima. Die Ergebnisse von Mehrebenenanalysen mit Daten der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 zeigten, dass weder das Schulklima als globales Schulmerkmal noch Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft (z. B. sozialer Hintergrund) einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Viktimisierungen in Form von aggressiven Tendenzen leistet (Kunter & Stanat, 2002). Demzufolge sind Schüler:innen aus Schulen mit schlechterem Schulklima oder einem hohen Anteil an sozial schwachen Familien nicht mehr oder weniger von Viktimisierungen bedroht, als Schüler:innen aus Schulen mit einem positiven Schulklima oder Schulen, bei denen die Schülerschaft aus privilegierteren Verhältnissen kommt (Kunter & Stanat, 2002).

Etwas andere Ergebnisse zeigt die Studie von Stewart (2003), diese geben Hinweise darauf, dass ein geringer Zusammenhang zwischen dem Schulklima und schulischem Fehlverhalten (z. B. Mobbing) besteht und somit ein negatives Schulklima die Wahrscheinlichkeit einer Opferwerdung für Schüler:innen erhöht. Zusätzlich zeigte sich das Befolgen der Schulregeln als wichtigster Schutzfaktor, gefolgt von der Verbundenheit mit der Schule (*school attachment*) und dem schulischen Engagement (*school commitment*) (Stewart, 2003). Nach Lösel und Bliesener (2003) erleben viktimisierte Schüler:innen auf der Ebene des Schulklimas außerdem generell mehr Anonymität innerhalb der Schule.

Eine Meta-Analyse von Cook et al. (2010) berichtet insgesamt von einem geringen Zusammenhang zwischen Schulklima und Viktimisierungen ($r = -.16$), und auch die Studien von Wilson (2004) und Lösel und Bliesener (2003) konnten diesbezüglich einen geringen Zusammenhang nachweisen. Interessant ist, dass in der Studie von Wilson (2004) die Verbundenheit mit der Schule eine wichtigere Einflussgröße darstellt als die Art des Schulklimas, demnach werden Schüler:innen mit einer hohen Verbundenheit zur Schule sowohl in einem positiven wie auch in einem negativen Schulklima im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen mit geringer Verbundenheit seltener zu Opfern. Diesen Ergebnissen zufolge kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Häufigkeit von Viktimisierungen an Schulen zurückgeht, wenn sich das Schulklima verbessert (Wilson, 2004).

Weitere Einflussfaktoren bezogen auf Viktimisierungen lassen sich im Schulkontext finden, zu welchem auch schulische Merkmale wie die Schulgröße zählen (Ma et al., 2001). Hierbei ist die Studienlage jedoch sehr uneinheitlich. Einige Studien haben herausgefunden, dass größere Schulen eine höhere Belastung mit aggressivem und gewalttätigem Schülerverhalten aufweisen (McRobbie 2001; Stewart, 2003). „School size and school location were associated with higher levels of school misbehavior, above and beyond the effects of individual characteristics. Larger schools in urban areas have higher levels of misbehavior“ (Stewart, 2003, S. 597). McRobbie (2001) zufolge gibt es im Allgemeinen in kleineren Schulen mit maximal 500 Schüler:innen weniger Gewalt und Verhaltensprobleme (z. B. aggressives Verhalten und Vandalismus), in Grundschulen beträgt die maximale Schülerzahl diesbezüglich ca. 300–400. McRobbie (2001, S. 5) erklärt dies folgendermaßen: „While impersonal bigness may actually provoke disruptive or violent behavior, small schools conducive to trust and respect tend to defuse it“. Nach den Ergebnissen der Studie von Lösel und Bliesener (2003) besteht jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Viktimisierungen und der Schul- und der Klassengröße.

Die Klasse ist nach Melzer und Stenke (1996, S. 333) „ein für das gesamte Schulklima relevantes Teilsystem mit einem je spezifischen Eigenleben, das durch die Zusammensetzung der Schülerschaft ebenso gestaltet wird wie durch das Engagement und die pädagogischen Orientierungen der (Klassen-)Lehrkräfte und die Interaktion beider Gruppen untereinander, andererseits ist die Schule als komplexer Lebensraum [...] eine relevante Bezugsgröße für Schulqualität“. Merkmale der Klassenzusammensetzung spielen nach Schrader et al. (2008) eine große Rolle für die individuelle Kompetenzentwicklung der Schüler:innen, da hierdurch die Rahmenbedingungen für das individuelle Lernen festgelegt werden. „Ein hohes kognitives Fähigkeitsniveau der Klasse lässt ein leistungsförderliches Klassenklima, einen kognitiv anspruchsvolleren Unterricht und ein schnelleres Voranschreiten im Unterrichtsstoff erwarten“ (Schrader et al., 2008, S. 18 f.). Das Leistungsniveau der Klasse charakterisiert die Lernumgebung der Schüler:innen und wirkt sich auf die Unterrichtsgestaltung und somit auf das individuelle Lernen aus, eine leistungsfähige Klasse stellt folglich eine günstige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb dar (Schrader et al., 2008). Das bestätigen auch die Ergebnisse einer qualitativen Studie von Wójcik und Kozak (2015, S. 7) zum Thema Bullying und sozialem Ausschluss, danach ist das Klassenklima für Schüler:innen in Bezug auf verschiedene Bereiche relevant:

All interviewed students declared a strong need to be in a good and supportive class as they realised that the emotional climate of a classroom affected not only their academic achievements but also their social life. It is also important as it encourages a feeling of safety, allows for openness and honesty and makes hard schoolwork more endurable.

Bezogen auf den Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und Viktimisierungen kommen verschiedene Studien zu abweichenden Ergebnissen. Die Studie von Atria, Strohmeier und Spiel (2007) zeigt generell eine große Heterogenität bei dem Auftreten von Viktimisierungen in verschiedenen Klassen. Der Studie zufolge treten Viktimisierungen nicht in allen Klassen auf, sondern die Verteilung ist auf Klassenebene je nach Klassenstufe unterschiedlich, und es konnten auch ganze Klassen komplett ohne Opfer identifiziert werden (Atria et al., 2007). In der vierten Klassenstufe wurden hierbei insgesamt 28 Klassen analysiert: Bezogen auf verbale Formen von Viktimisierungen gibt es eine sehr große Variationsbreite, in zwei Klassen gab es keine Opfer bis hin zu drei Klassen mit über 30 % Opfern in der Klasse (Atria et al., 2007). Bezogen auf physische Viktimisierungen hingegen gab es zehn Klassen ohne Opfer, und in einer Klasse berichteten über 30 % der Schüler:innen Opfer geworden zu sein (Atria et al., 2007). Ausgehend von den Ergebnissen ihrer Studie fordern Atria et al. (2007, S. 382) die stärkere Berücksichtigung der Klassenebene in der Viktimisierungsforschung:

We interpret this variability between school classes as a very important aspect of bullying and victimization and suggest that this point be included in the bullying debate.

We think that our findings give reason to: (1) acknowledge that the school class is an important social context for the occurrence of bullying and victimization, and (2) systematically investigate factors at a school-class level in order to explain these differences in future research.

Weitere Studien bestätigen den Einfluss von klassenbezogenen Faktoren in Bezug auf das Auftreten von Viktimisierungen, beispielsweise in der Fokussierung auf die Rolle der Lehrkraft (Atria et al., 2007). Die Studie von Roland und Galloway (2002) zeigt einen starken Zusammenhang zwischen dem Management der Klasse durch die Lehrkraft, der sozialen Struktur der Klasse und dem Viktimisierungsgeschehen innerhalb der Klasse. Innerhalb der Klasse erleben häufig viktimisierte Schüler:innen weiterhin einen höheren Konformitätsdruck, Konkurrenzkampf und eine höhere Konfliktneigung und weniger Zusammenhalt (Lösel & Bliesener, 2003). Folglich besteht nach Lösel und Bliesener (2003) ein Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und einem insgesamt als konflikthaft erlebtem Klassenklima.

Eine zu den geschilderten Ergebnissen gegensätzliche Theorie beschreibt das Auftreten von Viktimisierungen weitestgehend unabhängig von der Klassenebene, das von Atria et al. (2007) sogenannte „scapegoating phenomenon“¹⁵: „This theory suggests that each social group needs at least one victim that fulfils important functions within this particular group“ (Atria et al., 2007, S. 374). Die Theorie basiert unter anderem auf einer Untersuchung von Schuster (1999), in welcher das Auftreten von Opfern in verschiedenen Klassen untersucht wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass in jeder der untersuchten Klassen immer mindestens ein und meist nicht mehr als zwei Opfer (*scapegoats* oder ‚Sündenböcke‘) gefunden werden konnten, unabhängig von den beteiligten Personen: „This suggests that one scapegoat may suffice for establishing or maintaining group coherence“ (Schuster, 1999, S. 187). Demzufolge ist in allen Gruppen bzw. Klassen immer mindestens ein Opfer zu finden, um den Gruppenzusammenhalt herzustellen oder aufrechtzuerhalten, unabhängig von den Bedingungen innerhalb der Klasse, wie z. B. dem Klassenklima (Schuster, 1999). Diese Theorie wird durch verschiedene weitere Studien gestützt (Bradshaw et al., 2009; Roland & Galloway, 2002; Schuster, 1999). Ergänzend hierzu zeigen auch die Analysen der längsschnittlichen Daten von Weiss (2019), dass der Vorhersagewert des Klassenkontextes in Bezug auf die Delinquenzentwicklung über individuelle Risikofaktoren hinausgehend nur gering ist. Die Studie von Bradshaw et al. (2009) bezieht als eine der ersten Studien bei der Analyse von Viktimisierungen den Intraklassen-Korrelationskoeffizient (*Intraclass Correlation Coefficient*, ICC) mit ein und die Ergebnisse

¹⁵ Der Begriff des *scapegoat* ist jedoch nicht neu und wurde auch schon in früheren Publikationen in diesem Zusammenhang genutzt, z. B. Lyndon (1994).

zeigten, dass nur 0,6 bis 2 % der Varianz bei Viktimisierungen mit der Gruppierung der Schüler:innen zusammenhängen¹⁶ und sich daher die Klasse nicht als relevante varianzaufklärende Einflussgröße zeigt und demnach eine Betrachtung speziell auf Klassenebene zu vernachlässigen ist.

3.2.3 Schulleistungen

In diesem Abschnitt als Unterkapitel der individuellen Risiko- und Schutzfaktoren werden die Schulleistungen explizit als Einflussfaktor auf Viktimisierungen beschrieben, es wird der Forschungsstand aufgeführt, der z. B. schlechte Schulleistungen als ursächlich für schulische Viktimisierungen betrachtet. In Kapitel 4.3 wird die allgemeine Perspektive anhand von Studienergebnissen thematisiert, die den generellen Zusammenhang von Viktimisierungen mit den Leistungen von Schüler:innen in den Blick nimmt.

Bezogen auf diese spezielle Wirkrichtung gibt es aktuell wenige Studien, Kochenderfer und Ladd (1996) begründen dies mit den Forschungsdesigns von Studien in diesem Bereich: „Because most researchers have relied primarily on concurrent assessments to examine the relation between these constructs, it remains unclear as to whether peer victimization is a cause or a consequence“ (Kochenderfer & Ladd, 1996, S. 1306).

Auch in den Analysen mit den Querschnittsdaten der IGLU- und TIMS-Studie von 2011 weisen Bergold et al. (2020) auf die Problematik der Wirkrichtung hin: „However, there might additionally be an effect in the other direction. Very poor achievement might also predispose students to being victimized by classmates“ (Bergold et al., 2020, S. 329).

Georgiou (2008a) formuliert hierzu folgende Hypothese: „Actually, high achievement could be a reason for setting a child apart and target him or her for victimization“ (Georgiou, 2008a, S. 121). Hingegen wäre auch die gegensätzliche Hypothese zu prüfen, nämlich, dass schlechte Leistungen von Schüler:innen eine Ursache für die Viktimisierung von Mitschüler:innen darstellen könnten.

Die Studie von Kochenderfer und Ladd (1996) versuchte diesen Zusammenhang näher zu untersuchen, stellt jedoch fest, „the linkage between peer victimization and academic achievement is difficult to disentangle“ (Kochenderfer & Ladd, 1996, S. 1315). Die Ergebnisse

¹⁶ Muthén (1997) bezeichnet einen Intraklassen-Korrelationskoeffizient von 10 % (ICC = .10) als klein, es empfiehlt sich, erst von einem ICC von über .10 Klassen- bzw. Schulunterschiede (z. B. im Rahmen einer Mehrebenenstruktur) in den Analysen zu berücksichtigen.

ihrer Analysen mit längsschnittlichen Daten, die diese Problematik beleuchten sollten, waren nicht schlüssig, d. h. Viktimisierungen konnten keine Veränderungen in der schulischen Leistung vorhersagen, aber auch die Schulleistungen konnten keine Veränderung in den Viktimisierungswerten vorhersagen, „peer victimization scores could not predict changes in academic achievement, but neither could academic achievement predict changes in peer victimization“ (Kochenderfer & Ladd, 1996, S. 1315). Die Ergebnisse ihrer längsschnittlichen Daten deuten jedoch darauf hin, dass einige Schüler:innen zu Beginn des Schuljahres mit ihren Leistungen hinter ihren Mitschüler:innen liegen, diese schlechteren Leistungen aber erst später im Schuljahr zum Tragen kommen und ihren Mitschüler:innen bekannt werden (Kochenderfer & Ladd, 1996). „This argument suggests that as children’s ‘poor’ academic skills become more salient to peers, it may increase their risk for peer victimization. Conversely, as children’s ‘superior’ academic competencies become known to classmates, it may decrease their risk“ (Kochenderfer & Ladd, 1996, S. 1315).

Die Studie von Schwartz et al. (2005, S. 431) weist diesbezüglich auf eine beidseitige Einflussnahme hin: „Frequent victimization by peers was linked to poor academic functioning on both a concurrent and a predictive level“. Schwartz et al. (2005) vermuten, dass Schüler:innen, die eine starke Orientierung auf die schulischen Leistungen („strong academic orientation“, Schwartz et al., 2005, S. 433) aufweisen, eher zu Zielscheiben der Ablehnung und Viktimisierungen durch ihre Mitschüler:innen werden.

Die Studienlage bezüglich dieses Zusammenhangs und im Besonderen der genauen Wirkrichtung dieses Zusammenhangs ist noch sehr ausbaufähig und stellt, wie bereits erwähnt, ein Forschungsdesiderat in dem Bereich der Viktimisierungsforschung dar.

3.3 Familiäre Bedingungen

Die Familie ist als primäre Sozialisationsinstanz nicht nur relevant für die individuelle Entwicklung von Kindern, sondern hat auch im Rahmen von sozioökonomischen Merkmalen und familiären Ressourcen einen entscheidenden Einfluss auf den schulischen Erfolg von Schüler:innen (Becker, 2010; Ditton, 2017). Im Rahmen des familiären Sozialisationskontextes zeigt sich, dass auch ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunftsschicht und weiteren familiären Bedingungsfaktoren und der Viktimisierung von Schüler:innen besteht (Lösel & Bliesener, 2003; Melzer & Rostampour, 1996). Der Familie ist demzufolge nicht nur eine große bzw. die größte Bedeutung in der kindlichen Entwicklung zuzusprechen, sondern sie spielt auch eine große Rolle in Bezug auf das Auftreten von Viktimisierungen im Schulkontext. Je nachdem wie die Beziehung der familiären Bezugspersonen zu den Heranwachsenden

strukturiert ist, kann die Familie also sowohl als Risiko- oder auch als Schutzfaktor fungieren. Welche Faktoren hierbei im Detail eine Rolle spielen wird im Folgenden anhand von verschiedenen Studienergebnissen erläutert.

3.3.1 Soziale Herkunft

Internationale Schulvergleichsuntersuchungen kritisieren bereits seit vielen Jahren den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Leistungsergebnissen von Schüler:innen (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017; Stubbe, Krieg, Beese & Jusufi, 2020; Weis et al., 2019). Verschiedene Studienergebnisse zeigen, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Lesekompetenz im Rahmen von IGLU 2016 (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017) und PISA 2018 (Weis et al., 2019) und den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Rahmen von TIMSS 2019 (Stubbe, Krieg et al., 2020) in Deutschland im Vergleich zu anderen teilnehmenden Ländern besonders stark ausgeprägt ist. Die enge Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status von Familien und dem Bildungserfolg ihrer Kinder ist bereits seit vielen Jahren durch verschiedene Studienergebnisse der empirischen Bildungsforschung für Deutschland und auch eine Vielzahl von weiteren Ländern belegt (Stubbe, Krieg et al., 2020). In Deutschland können diese sozialen Disparitäten unter anderem in den Erhebungen von TIMSS 2007, 2011, 2015 und 2019 nachgewiesen werden (Stubbe, Krieg et al., 2020). Zudem zeigt sich der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen im Lebensverlauf als relativ stabil (Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2019).

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg von Schüler:innen ist durch unterschiedliche ökonomische, soziale und kulturelle Voraussetzungen in der Familie geprägt, welche mit verschiedenen familiären Unterstützungs- und Anregungsmöglichkeiten einhergehen und beginnt folglich bereits lange vor der Schulzeit (van Ackeren & Klemm, 2019). Umfangreiche Übersichten zu den verschiedenen Theorien und Modellen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten findet sich beispielsweise bei Becker und Lauterbach (2016) und Gehrman (2019).

Hinsichtlich dieser ungleichen Verteilung von Ressourcen und Bildungschancen im Rahmen der familiären Herkunft unterscheidet Boudon (1974) zwei sogenannte Herkunftseffekte: Die primären und sekundären Herkunftseffekte (Becker & Lauterbach, 2016; Blossfeld et al., 2019; Stubbe, Krieg et al., 2020). Diese theoretische Unterscheidung in die beiden Effekte der sozialen Herkunft prägt Relikowski, Schneider und Blossfeld (2010) zufolge die empirischen Analysen zur Erforschung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten.

Primäre Herkunftseffekte beschreiben nach Stubbe, Krieg et al. (2020) den schulischen Leistungsvorsprung von Schüler:innen aus bildungsnahen Familien gegenüber Schüler:innen aus bildungsfernen Familien und beleuchten die Bedeutung der sozioökonomischen Ressourcen der Familie für die Leistungsentwicklung des Kindes (Blossfeld et al., 2019; Relikowski et al., 2010). Als Ursachen von primären Herkunftseffekten können ein Mangel an ökonomischen Ressourcen (z. B. für die Beschaffung von Schul- und Lernmaterialien) und auch ein anregungsarmes, soziales Umfeld (z. B. selten oder gar nicht stattfindende verschiedene kulturellen Aktivitäten, wie Konzert- oder Museumsbesuche) angesehen werden (Stubbe, Krieg et al., 2020). Demnach haben Schüler:innen „aus den unteren sozialen Schichten häufiger schlechtere Schulleistungen als solche, deren Familien einen vergleichsweise höheren Sozialstatus und Bildungshintergrund aufweisen“ (Relikowski et al., 2010, S. 144).

Die sekundären Herkunftseffekte beziehen sich auf „Bildungsentscheidungen, die – auch unter Kontrolle der primären Herkunftseffekte – durch die soziale Herkunft der Schüler:innen beeinflusst werden“ (Stubbe, Krieg et al., 2020, S. 263). Ursachen für sekundäre Herkunftseffekte liegen in den klassenspezifischen Bildungsentscheidungen, beispielsweise in Schulformentscheidungen beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule (Gehrmann, 2019; Relikowski et al., 2010; Stubbe, Krieg et al., 2020).

Zusätzlich zu den Theorien von Boudon (1974) sind die soziologischen Arbeiten von Bourdieu (1983) als Grundlage zur Betrachtung von sozialer Herkunft hervorzuheben.

Grundlegend für die Beschäftigung mit den Themen der sozialen Herkunft und sozialen Ungleichheiten ist die Kapital-Theorie von Bourdieu (1983), in welcher drei Kapitalarten unterschieden werden: das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital. In welcher Form diese Kapitalarten auftreten, hängt nach Bourdieu (1983) vom jeweiligen Anwendungsbereich und den mehr oder weniger hohen Transformationskosten von einer zur anderen Kapitalform ab. Mit den drei Kapitalarten werden verschiedene Formen von Ressourcen beschrieben, „auf die Familien zurückgreifen können, um in bestimmten Kontexten, wie dem schulischen, erfolgreich handeln zu können“ (Stubbe, Krieg et al., 2020, S. 266). Im Folgenden werden die drei Arten des Kapitals nach Bourdieu (1983) kurz beschrieben. „Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (Bourdieu, 1983, S. 185) und beinhaltet somit die monetären und materiellen Ressourcen einer Familie (Stubbe, Krieg et al., 2020). Das kulturelle Kapital besteht aus drei Formen:

- (1.) in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus,

(2.) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich
(3.) in institutionalisiertem Zustand, einer Form von Objektivierung, die deswegen gesondert behandelt werden muß, weil sie - wie man beim schulischen Titel sieht - dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht. (Bourdieu, 1983, S. 185)

Nach Stubbe, Krieg et al. (2020) lassen sich die drei Aspekte des kulturellen Kapitals nach Bourdieu (1983) folgendermaßen zusammen:

- inkorporiertes Kapital als erworbenes Wissen und Fähigkeiten einer Person
- objektiviertes Kulturkapital in Form von kulturellen Besitztümern, die nur von Personen genutzt werden können, die über das notwendige inkorporierte Kapital verfügen
- institutionalisiertes Kulturkapital in Form von formalen schulischen und akademischen Titeln

Mit dem Begriff des sozialen Kapitals werden die Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen und ein dauerhaftes Netz von Beziehungen bilden, verstanden (Bourdieu, 1983). Relevant für das Ausmaß des sozialen Kapitals sind nach Stubbe, Krieg et al. (2020) sowohl die Größe des Beziehungsnetzwerkes als auch die Kapitalausstattung von Personen innerhalb dieses sozialen Netzwerkes.

Es stellt sich im Rahmen der empirischen Bildungsforschung nun die Frage, wie die soziale Herkunft auf der Grundlage dieser Definitionen bestimmt und operationalisiert werden kann.

Generell geht es bei der Bestimmung der sozialen Herkunft darum, mithilfe von festgelegten Variablen die relative Position zu ermitteln, welche die Eltern in der gesellschaftlichen Hierarchie, also in einem Gefüge von Über- und Unterordnung, einnehmen. Diese relative Position wird häufig als sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie erfasst. (Brake, 2012, S. 40)

Je nach Art der Forschungsfrage, Studiengrundlage und ob es sich um internationale oder auf das deutsche Bildungssystem bezogene Daten und Analysen handelt, eignen sich unterschiedliche Indizes zur Erfassung der sozialen Herkunft. Weiterführende Informationen diesbezüglich finden sich beispielsweise bei Brake (2012) und Schulz-Heidorf (2016). Im Folgenden werden zentrale Erfassungsmöglichkeiten der sozialen Herkunft kurz zusammengefasst.

Zur Erhebung der sozialen Herkunft und des sozioökonomischen Status von Schüler:innen haben sich Stubbe, Krieg et al. (2020) zufolge in der empirischen Bildungsforschung in den letzten Jahren verschiedene Indikatoren bewährt, die sich direkt oder indirekt den beschriebenen Kapitalarten nach Bourdieu (1983) zuordnen lassen. Als bedeutsames Beispiel

hierfür ist der ‚Klassiker‘ im Kontext der empirischen Bildungsforschung zu nennen: die Abfrage des heimischen Bücherbesitzes (Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016). Diese Variable erfasst erstens hauptsächlich das objektivierte Kulturkapital und liefert zweitens Hinweise auf das in der befragten Familie zur Verfügung stehende ökonomische Kapital. Drittens wird hierbei indirekt das inkorporierte kulturelle Kapital gemessen, „da ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau einer Familie und der Anzahl der Bücher, die diese besitzt (Bildungsnähe der Familie), besteht“ (Stubbe, Krieg et al., 2020, S. 267). Zusätzlich gilt die Frage nach den Büchern im Haushalt Schwippert (2019) zufolge als gut zu erhebender, robuster und in internationalen Bildungsstudien bewährter Indikator zur Erfassung des bildungsrelevanten familiären Hintergrundes. Die sogenannte ‚Büchervariable‘ hat sich nach Schwippert (2019) auch in den stetig voranschreitenden Entwicklungsprozessen der Digitalisierung (z. B. in Form von eBooks o. Ä.) bisher nicht gewandelt und bleibt zur Beschreibung des sozialen Hintergrundes immer noch aussagekräftig.

Auch die höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern geben sowohl Hinweise zum inkorporierten Kulturkapital als auch zur finanziellen Lage einer Familie im Rahmen des ökonomischen Kapitals, da höhere Bildungsabschlüsse tendenziell im Zusammenhang mit einem höheren Einkommen stehen (Stubbe, Krieg et al., 2020). Für die Erfassung des Bildungsniveaus der Eltern wird in vielen Studien, wie auch in TIMSS, die internationale Bildungsskala *International Standard Classification of Education* (ISCED) verwendet (Stubbe, Krieg et al., 2020). Die aktuell gültige ISCED-Skala ist die von der UNESCO (2012) publizierte Version ISCED 2011, Informationen zur Zuordnung der ISCED-2011-Stufen zu den verschiedenen Abschnitten und Institutionen des deutschen Bildungssystems finden sich beim Statistischen Bundesamt (2015).

Das soziale Kapital nach Bourdieu (1983) lässt sich auf verschiedene Arten erheben. Zu erwähnen ist der sogenannte Namensgenerator (*name generator*) nach McCallister und Fischer (1978), der Positionsgenerator nach Lin und Dumin (1986) und die Verknüpfung von beiden in Form des Ressourcengenerators nach Snijders (1999) bzw. der Weiterentwicklung nach van der Gaag und Snijders (2005) (für einen Überblick siehe Petermann, 2012). Grundlegend erhebt der Ressourcengenerator „zahlreiche Ressourcenzugänge über eine Liste, die konkrete Subsammlungen des sozialen Kapitals aus verschiedenen Lebensbereichen vereint“ (Petermann, 2012, S. 105). Ausführliche Informationen unter anderem zu den einzelnen Dimensionen des sozialen Kapitals finden sich bei Petermann (2012) und auch bei Lin, Fu und Hsung (2001). Nach Schulz-Heidorf (2016) sind Variablen zur Erfassung des sozialen Kapitals der Familie in internationalen Large-Scale-Studien eher selten, die Schwierigkeit hierbei

besteht darin, das soziale Netzwerk einer Person oder einer Familie möglichst ökonomisch zu erfassen. In TIMSS 2015 werden daher gekürzte Versionen des Positionsgenerators in Anlehnung an Lin und Dumin (1986) und des Ressourcengenerators in Anlehnung an van der Gaag und Snijders (2005) eingesetzt (Wendt, Bos, Goy & Jusufi, 2017). Der Positionsgenerator wird auch im längsschnittlich angelegten Nationalen Bildungspanel, der *National Educational Panel Study* (NEPS) verwendet, weiterführende Informationen zum Index und zur Umsetzung in den Studienzyklen finden sich bei Schulz, Horr und Hoenig (2017).

Zusätzlich zu dem Bildungsniveau der Eltern sind die Berufe und Berufsabschlüsse für die Erhebung der sozialen Herkunft von Bedeutung. Die Grundlage hierfür bildet in vielen Studien die Kodierung der offen erfragten Berufe mit Hilfe der *International Standard Classification of Occupations* (ISCO), einer Nominalskala, die jedem Beruf einen vierstelligen Code zuweist, welcher dann in verschiedene weitere Indizes überführt werden kann (Stubbe, Krieg et al., 2020). Die aktuell gültige Version des ISCO ist die Version von 2008, der ISCO-08 (Stubbe, Krieg et al., 2020).

Sowohl in TIMSS als auch in weiteren internationalen Schulvergleichsuntersuchungen wie PISA und IGLU wird ausgehend von den ISCO-Codes eine weitere Klassifikation der Berufe, die Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP-Klassen) verwendet (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017; Stubbe, Krieg et al., 2020; Weis et al., 2019). Das EGP-Klassifikationsschema ordnet die verschiedenen Berufe nach der Art der Tätigkeiten, der Stellung im Beruf und der jeweiligen Weisungsbefugnis (Weis et al., 2019).

Weite Verbreitung im Rahmen der empirischen Bildungsforschung hat ein weiterer Index gefunden, der auch auf der Kodierung nach ISCO beruht, der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) (Brake, 2012; Stubbe, Krieg et al., 2020). Dieser Index wurde ursprünglich von Ganzeboom, Graaf und Treimann (1992) entwickelt und gibt an, wie gut ein Beruf geeignet ist, um die Ausbildung einer Person in Einkommen umzuwandeln (Stubbe, Krieg et al., 2020). „Mittels des ISEI werden Berufe hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status auf einer Skala von 10 bis 90 Punkten bewertet“ (Stubbe, Krieg et al., 2020, S. 268), hierbei stehen niedrige Werte für Berufe mit einem geringen beruflichen Status (Ganzeboom et al., 1992). In vielen Studien wird der *Highest International Socio-Economic Index of Occupational* (HISEI), der statushöchste ISEI der Familie, der aus den Angaben beider Elternteile gebildet wird, genutzt (Brake, 2012).

Zur Erfassung der sozialen Herkunft bezogen auf die beruflichen Abschlüsse gibt es zusätzlich weitere verschiedene „Skalen, die das mit einem Beruf verbundene Sozialprestige erfassen“

(Brake, 2012, S. 41), also die mit einer bestimmten beruflichen Position verbundene gesellschaftliche Anerkennung. Ein Beispiel hierfür ist die *Standard International Occupation Prestige Scale* (SIOPS) (Brake, 2012).

Weiterhin lässt sich durch die Abfrage des Haushaltseinkommens und der -größe ein weiterer Indikator im Kontext der sozialen Herkunft errechnen, die Armutsgefährdung von Familien (Stubbe, Krieg et al., 2020). Informationen zu den Definitionen und Berechnung finden sich bei Krentz (2011) und Bardone und Guio (2005).

In PISA wird zusätzlich der *Index of Economic, Social, and Cultural Status* (ESCS) zur Erfassung des sozioökonomischen und soziokulturellen Status (ökonomisches und kulturelles Kapital) verwendet, welcher sich aus dem sozioökonomischen beruflichen Status (hier: HISEI) und der Bildungsdauer der Eltern und dem Besitz von verschiedenen Wohlstandsgütern im Haushalt zusammensetzt (Weis et al., 2019).

Welche der genannten Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft im Rahmen dieser Arbeit geeignet sind und für die Analysen verwendet werden, wird in Kapitel 7.1.4 erläutert und begründet.¹⁷

Im Folgenden werden die Zusammenhänge der sozialen Herkunft mit Viktimisierungen von Schüler:innen thematisiert. Es stellt sich die Frage, ob die soziale Herkunft und der sozioökonomische Status im Kontext von Herkunftseffekten mit einer Opferwerdung im Schulkontext zusammenhängen.

Bereits Kiefl und Lamnek (1986, S. 168) konnten zeigen, dass „Opfer mit niedrigem Sozialstatus [...] – unter sonst gleichen Bedingungen – weniger gut in der Lage [sind], einer [...] Viktimisierung entgegenzuwirken“. Den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Opferwerdungen bestätigen auch die Studie von Melzer et al. (2012) und die aktuellere Untersuchung der vierten World Vision Kinderstudie aus dem Jahr 2018 (Pupeter & Schneekloth, 2018). Die Studie untersucht den Zusammenhang mit Mobbingerfahrungen, die wie in Kapitel 2.1.2 geschildert als Sonderfall von Viktimisierungen angesehen werden können. Den Studienergebnissen zufolge berichten 32 % der befragten 6- bis 11-Jährigen aus der unteren sozialen Herkunftsschicht, 20% aus der unteren Mittelschicht, 17 % aus der Mittelschicht, 15 % aus der oberen Mittelschicht und 13 % aus der obersten Schicht von

¹⁷ Umfassende Informationen und Argumentationen zur Verwendbarkeit der verschiedenen Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft im Kontext von internationalen Schulvergleichsuntersuchungen finden sich unter anderem bei Schulz-Heidorf (2016).

Opfererfahrungen im Rahmen von Mobbing („Ab und zu“ oder „Oft“) (Pupeter & Schneekloth, 2018, S. 173). Demzufolge werden Schüler:innen aus bildungsferneren sozialen Schichten häufiger Opfer von Viktimisierungen als ihre Mitschüler:innen. Die Ergebnisse der Studie zeigen weiterhin einen Zusammenhang zwischen konkretem Armutserleben und Mobbing, hier berichten 28 % der befragten Schüler:innen mit Armutserleben und 15 % ohne Armutserleben von Mobbing Erfahrungen (Pupeter & Schneekloth, 2018).

Die auch bereits erwähnte HBSC-Studie aus den Jahren 2013/2014 berichtet ähnliche Ergebnisse für die befragten 11- bis 15-Jährigen: „Jungen und Mädchen mit niedrigem familiärem Wohlstand sind häufiger Opfer von Mobbing als Jugendliche mit höherem familiärem Wohlstand“ (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015, S. 1).

Auch bei älteren, jugendlichen Schüler:innen im Alter von 15 Jahren in PISA 2018 ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (anhand des ESCS) und Viktimisierungen in Deutschland zu verzeichnen (OECD, 2019). Dieser Zusammenhang zeigt sich in PISA 2018 auch auf internationaler Ebene in 41 von 79 teilnehmenden Ländern, „a larger share of disadvantaged than advantaged students reported being bullied at least a few times a month“ (OECD, 2019, S. 52).

3.3.2 Elterliches Unterstützungsverhalten

Die Schule ist nach der Kindertagesstätte der erste relevante Umweltbereich außerhalb der Familie und stellt als Institution im Wesentlichen einen Ort der Leistungserbringung dar (Tretter, 2003). Das Scheitern der Schüler:innen in der Schule, z. B. durch schlechte Leistungen, birgt jedoch ein hohes Konflikt- und Spannungspotenzial im familiären Umfeld mit den Eltern (Tretter, 2003). Ein hohes elterliches Unterstützungsverhalten kann sich hingegen auch positiv auf die schulischen Leistungen der Schüler:innen auswirken (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Ein etabliertes theoretisches Modell im Rahmen des elterlichen Unterstützungsverhaltens oder auch des sogenannten *parental involvement* ist das *model of the parental involvement process* von Hoover-Dempsey und Sandler (1997), das die verschiedenen Bedingungen und Formen des Unterstützungsverhaltens und Engagements beschreibt und die Konsequenzen für den Lernerfolg der Schüler:innen betrachtet (Rubach & Lazarides, 2019). Das Unterstützungsverhalten, oder *parental involvement*, ist nach Hoover-Dempsey und Sandler (1997) je nach Kontext zu unterscheiden in häusliche (*home-based*) und schulische (*school-based*) Unterstützungsaktivitäten. Zu den häuslichen Aktivitäten gehören alle Unterstützungen des Kindes im häuslichen Kontext wie z. B. Hilfe bei den Hausaufgaben, Überwachung von

Lernfortschritten, Gespräche über schulische Veranstaltungen und die Gestaltung einer anregenden häuslichen Lernumgebung (Hilkenmeier, 2017; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Rubach & Lazarides, 2019). Die schulischen Aktivitäten im Rahmen des *parental involvement* beziehen sich primär auf Kontakte mit den Lehrkräften wie z. B. Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, Elternabenden und Hospitationen im Unterricht (Hilkenmeier, 2017; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Weiterführende Informationen hierzu finden sich bspw. bei Rubach und Lazarides (2019), Wiescholek (2018), Hilkenmeier (2017) und Luplow und Schmidt (2019). Die Meta-Analysen von Hattie (2009) zeigen im Allgemeinen einen Einfluss des *parental involvement* mit einer Effektstärke von $d = 0.51$ auf die schulischen Leistungen, jedoch ist der Einfluss differenzierter zu betrachten:

There is much variance in the influence of parental involvement. There are negative effects when parents' involvement involves a surveillance approach, lower effects relating to parental involvement in early intervention, and much higher effects relating to parental aspirations and expectations and when parents take a more active approach in learning. (Hattie, 2009, S. 68)

Im Allgemeinen kann von Zusammenhängen zwischen dem Auftreten von Viktimisierungen im Schulkontext und dem Erziehungsverhalten der Eltern ausgegangen werden. In der Studie von Lösel und Bliesener (2003) wird von Zusammenhängen zwischen Viktimisierungen und dem Familien- und Erziehungsklima berichtet, hierbei schützt ein emotional positives Klima und eine unterstützende Erziehung vor schulischen Viktimisierungen. Schüler:innen, die häufig Opfer sind, berichten nach Lösel und Bliesener (2003) hingegen über ein ungünstigeres Familienklima und Erziehungsverhalten. Auch die Studie von Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt & Arseneault (2010) bestätigt, dass das Familienklima als ein relevanter Einflussfaktor auf die Viktimisierungen von Schüler:innen betrachtet werden muss, hierbei wirkt eine unterstützende, warmherzige und gut strukturierte Familie als Schutzfaktor.

Auch in der Studie von Melzer und Rostampour (1996) liegt eine Gefährdungskonstellation für Viktimisierungen im Schulkontext vor, wenn ein schlechtes Familienklima (z. B. durch zu große elterliche Strenge und häufigem Streit zwischen Kind und Eltern) vorherrscht und Leistungskonflikte (z. B. elterliche Unzufriedenheit mit den schulischen Leistungen des Kindes) zwischen den Eltern und ihrem Kind bestehen. Andererseits können hohe elterliche Erwartungen in Bezug auf schulische Leistungen, großes elterliches Interesse sowie hohe elterliche Unterstützung als positives Sozialisationsklima in der Familie gewertet werden und somit als Schutzfaktoren vor Viktimisierungen dienen (Melzer & Rostampour, 1996).

Weiterhin besteht nach Jeynes (2008) ein Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und dem Konstrukt des *parental involvement*, definiert über die Dimensionen des elterlichen

Engagements bei der Unterstützung des Kindes, der Eltern-Kind-Kommunikation zu schulischen Themen und die elterlichen Erwartungen. Die Studie von Haynie et al. (2001) zeigt ebenso die Relevanz des *parental involvement* für Viktimisierungen, und es wird zusätzlich festgestellt, dass viktimisierte Schüler:innen im Allgemeinen weniger elterliche Unterstützung erhalten als ihre Mitschüler:innen. Die Studie von Wójcik & Kozak (2015) und die Ergebnisse der Befragung von 10- bis 11-Jährigen von Beran et al. (2008) stützen den Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Viktimisierungen und geringer elterlicher Unterstützung. Beran et al. (2008) konnten diesen Zusammenhang besonders im Rahmen der fehlenden schulischen Unterstützung der Kinder durch die Eltern nachweisen.

In einer Studie von Nikiforou, Georgiou und Stavriniades (2013) wurde der Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität der Eltern und ihren 11-jährigen Kindern und Viktimisierungen untersucht. Die Ergebnisse zeigen eine große Bedeutung der elterlichen Bindung in Bezug auf die Opferwerdung: „The results showed that poor quality of attachment with parents and peers predicts bullying and victimization“ (Nikiforou et al., 2013, S. 1). Weiterhin fanden Nikiforou et al. (2013) heraus, dass bezogen auf die elterliche Bindung das gegenseitige Vertrauen, die Qualität der Kommunikation und das Ausmaß der gefühlten Entfremdung eine wichtige Rolle bezogen auf Viktimisierungen spielen. Folglich erhöhen geringes Vertrauen zwischen den Eltern und ihren Kindern, mangelnde Kommunikation (z. B. berichten Kinder nicht über Probleme und werden auch nicht dazu angeregt) und eine Entfremdung von den Eltern das Risiko von Schüler:innen viktimisiert zu werden (Nikiforou et al., 2013). Weiterhin konnten geringe Unterschiede zwischen den Einflüssen der Elternteile gefunden werden: „Interestingly, the role of the father in victimization seems to be stronger than that of the role of the mother“ (Nikiforou et al., 2013, S. 5). Die Studien von Georgiou (2008a) und Olweus (1993) geben zusätzlich Hinweise darauf, dass die Rollen der Eltern bezogen auf mögliche Viktimisierungen nicht gleichberechtigt sind, ihnen zufolge ist jedoch ein überfürsorgliches und kontrollierendes Verhalten der Mutter als Risikofaktor anzusehen. „Overprotective mothering was associated with high degrees of victimization experienced by the child“ (Georgiou, 2008a, S. 109).

Eine weitere Studie von Georgiou (2008b S. 224) zeigt weitere Hinweise zu elterlichen Risikofaktoren bezogen auf Viktimisierungen ihrer Kinder:

In summary, the results of this study show that highly responsive parents, especially those who are characterized as permissive, run the risk of turning their children into potential victims of bullying and other aggressive acts at school through a process that turns them (i.e. the parents) into overly protective.

Am Beispiel des sozialen Ausschlusses als ein Bestandteil von Viktimisierungen betont Georgiou (2008a, S. 109): „Social exclusion at school is less likely to occur if the child is accepted and cared for at home“. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein hohes elterliches Unterstützungsverhalten und ein positives Familienklima und Erziehungsverhalten als Schutzfaktoren vor Viktimisierungen dienen können. Problematisch ist jedoch ein überfürsorgliches und kontrollierendes Verhalten, „when parental involvement crosses the fine line that separates it from overprotection, problems begin to emerge“ (Georgiou, 2008a, S. 121).

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass es sich bei den erwähnten Untersuchungen primär um Querschnittsstudien handelt, bei denen nicht auszuschließen ist, dass es sich bei dem Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und der Überfürsorglichkeit als einer extremen Form des elterlichen Unterstützungsverhaltens um eine Reaktion der Eltern auf die schulischen Viktimisierungen der Kinder handelt. Denkbar wäre, dass Eltern von viktimisierten Kindern überfürsorgliches und kontrollierendes Verhalten erst als Folge auf die Viktimisierungen entwickeln. Die Voraussetzung für die Entwicklung dieser Verhaltensweisen ist jedoch, dass die Eltern von den Viktimisierungen ihrer Kinder in der Schule wissen müssen und das ist Mellor (1990) zufolge nur selten der Fall. Das Sprechen über eigene Viktimisierungserfahrungen ist nach Mellor (1990) ein Tabuthema, die Hälfte der Opfer redet mit niemandem darüber und von denen, die darüber sprechen, haben es 47 % ihren Eltern und 31 % ihren Lehrkräften mitgeteilt.

Ähnliche Zahlen können auch im Bereich des Cybermobbings und der Cyberviktimisierung berichtet werden. Wachs und Wolf (2011) berichten, dass 41 % der Opfer von Cyberviktimisierungen niemandem von ihren Viktimisierungserfahrungen berichten. Wenn Opfer doch jemandem von ihren erlebten Viktimisierungen berichten, dann sind es hauptsächlich Freund:innen (30 %) oder Eltern (20 %) und in wenigen Fällen andere Familienmitglieder (5 %). Eine Lehrkraft zur Hilfe und Unterstützung aufzusuchen kommt jedoch nur für 2 % der Opfer in Frage (Wachs & Wolf, 2011). Demzufolge haben nur sehr wenige Eltern überhaupt Kenntnis von der Opferwerdung ihrer Kinder, was dagegenspricht, dass ein Großteil der Eltern ein überfürsorgliches Verhalten erst als Reaktion auf die Viktimisierung ihrer Kinder entwickelt.

3.4 Fazit Einfluss- und Bedingungsfaktoren

In den vorherigen Kapiteln wurden auf Grundlage der Unterscheidung der drei Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf Viktimisierung im Kontext Schule von Puschmann (2020) –

individuelle Unterschiede, schulische Einflüsse und familiäre Bedingungen – sowohl die einzelnen Faktoren erläutert und definiert als auch aktuelle Studienergebnisse in Bezug auf schulische Viktimisierungen dargelegt.

Als zentral stellten sich in der Betrachtung der Studienergebnisse auf individueller, auf schulischer und auf familiärer Ebene verschiedene Einfluss- und Bedingungsfaktoren heraus, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Auf individueller Ebene sind das Alter und die Ausprägung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale der Delinquenzopfer (wie z. B. Selbstwertgefühl, Selbstkonzept, soziale Kompetenzen, Durchsetzungsfähigkeit, Impulsivität und Emotionsregulation) als zentrale Einflussfaktoren zu betonen.

Das Alter der Opfer hat Einfluss auf das Auftreten von Viktimisierungen in unterschiedlichem Maße, zum einen hängt das Alter mit der Entwicklung des Sozialverhaltens zusammen, mit zunehmendem Alter werden unterschiedliche Bezugspersonen und -gruppen (z. B. Gleichaltrige, *peers*) relevant und zum anderen lassen sich in verschiedenen Studien Hinweise finden, dass es sich bei Viktimisierungen an Schulen um ein altersspezifisches Problem handelt. Studien zufolge sind die Prävalenzraten bei Grundschulkindern am höchsten und gleichzeitig die Bedingungen für Präventionen und Interventionen sehr günstig. Daher eignen sich die Daten der Grundschuluntersuchung der TIMS-Studie hierbei in besonderem Maße für die Sekundäranalysen dieser Arbeit.

Bei den Persönlichkeitsfaktoren und sozialen Kompetenzen ist zu schlussfolgern, dass hoch ausgeprägte soziale Kompetenzen und ihre einzelnen Facetten Studien im Schulkontext zufolge als Schutzfaktoren vor Viktimisierungen dienen können. Als problematisch im Rahmen der Persönlichkeitsfaktoren anzusehen ist, dass aufgrund der mehrheitlichen Studiengrundlage im Querschnittsdesign keine Wirkzusammenhänge erklärt, werden können. Es ist demnach auch möglich, dass die geschilderten Merkmale von Schüler:innen (z. B. Ängstlichkeit, Zurückgezogenheit, geringes allgemeines Selbstkonzept, wenig Lebenszufriedenheit) sowohl als Auslöser als auch als Folge von Viktimisierungen wirken.

Auf schulischer Ebene sind für die Viktimisierung verschiedene Merkmale des schulischen Kontexts als relevant einzustufen. Studien zufolge gibt es Zusammenhänge von schulischem Interesse, Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und Schulabsentismus und Viktimisierungen. Die Studienergebnisse in Bezug auf einen Zusammenhang zwischen dem Schul- und Klassenklima, der Schulgröße und Viktimisierungen sind hingegen sehr heterogen.

Im Rahmen der familiären Ebene ist die soziale Herkunft der Schüler:innen und das elterliche Unterstützungsverhalten für die Viktimisierung im Schulkontext von besonderem Interesse. Studien zufolge spielt die soziale Herkunft nicht nur für den Bildungserfolg von Schüler:innen, sondern auch für das Auftreten von Viktimisierungen im Schulkontext eine große Rolle. Zusätzlich wirkt ein stark ausgeprägtes elterliches Unterstützungsverhalten (*parental involvement*) besonders bezogen auf die Unterstützung in schulischen Belangen und ein von den Schüler:innen positiv erlebtes Familienklima als Schutzfaktor vor Viktimisierungen. Ein überfürsorgliches und kontrollierendes elterliches Verhalten kann hingegen als Risikofaktor in Bezug auf Viktimisierungen wirken, wobei hierbei erneut die Problematik des Wirkzusammenhangs besteht, da ein überfürsorgliches, kontrollierendes Verhalten der Eltern durchaus auch als Folge der Viktimisierung des Kindes entstehen kann.

4 Schulische Kompetenzen und Leistungen

Der Kern von internationalen Schulvergleichsstudien wie TIMSS, IGLU und PISA ist der Kompetenzbegriff (Prenzel, Gogolin & Krüger, 2008). Dieser Kompetenzbegriff stellt Klieme und Hartig (2008) zufolge die empirische Forschung jedoch vor hohe Herausforderungen, da sein Aspektreichtum dazu führt, dass in der wissenschaftlichen Forschung unterschiedliche Sachverhalte, Konstrukte oder auch Zielvorstellungen damit bezeichnet werden. Eine Grundlage für das Verständnis des Kompetenzbegriffs bildet die Definition von Weinert (2002, S. 27 f.):

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Wird diesem Verständnis gefolgt, so kann der Begriff Kompetenz¹⁸ als eine Disposition verstanden werden, die eine Person dazu befähigt bestimmte Arten von Problemen erfolgreich lösen und somit konkrete Anforderungssituationen bewältigen zu können (Klieme et al., 2007). Klieme und Hartig (2008) definieren anschließend an Weinert (2002) Kompetenzen wie folgt:

Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten

¹⁸ Ausführliche Informationen zum Ursprung und zur Entstehung des Kompetenzbegriffs finden sich unter anderem bei Klieme und Hartig (2008).

wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit. (Klieme & Hartig, 2008, S. 21)

Kompetent Handelnde verfügen demnach nicht nur über sogenanntes träges Wissen, sondern sind auch in der Lage, verschiedene Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen und „dies nicht nur einmalig oder gar zufällig, sondern auf der Basis eines latenten Merkmals, das gewissermaßen garantiert, dass der kompetent Handelnde in immer neuen Situationen adäquate Handlungen ‚generieren‘ kann“ (Klieme & Hartig, 2008, S. 14).

Im Rahmen des OECD-Projekts *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) aus dem Jahr 2005 entstand eine sehr weit gefasste Definition von Kompetenz:

Eine Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, (komplexe) Anforderungen in einem bestimmten Kontext erfolgreich zu erfüllen. Eine Kompetenz ist nicht auf kognitive Fähigkeiten reduzierbar. Vielmehr beinhaltet der Kompetenzbegriff auch ethische, soziale, emotionale, motivationale und verhaltensbezogene Komponenten, die zusammen als System effektives Handeln in konkreten Situationen ermöglichen bzw. über die ein Individuum verfügt (oder durch Lernen verfügen kann), um Anforderungen erfolgreich zu meistern. (Rychen, 2008, S. 16)

Die Gesellschaft und insbesondere das Bildungssystem und die Bildungspolitik seien hierbei gefordert, primär „jene Kompetenzen zu fördern, welche die Menschen befähigen, mit den vielfältigen Herausforderungen verantwortungsbewusst und kompetent umzugehen“ (Rychen, 2008, S. 15). Die OECD entwickelte im Rahmen des Projekts DeSeCo eine Reihe von sogenannten *key competencies* (Schlüsselkompetenzen), die in diesem Sinne deutlich über die bisher geschilderte Kompetenzdefinition hinausgehen: „key competencies involve a mobilisation of cognitive and practical skills, creative abilities and other psychosocial resources such as attitudes, motivation and values“ (OECD, 2005, S. 8). Zu grundlegenden Schlüsselkompetenzen zählen die interaktive Verwendung von *tools* (z. B. Sprache, Text, Wissen, Informationen, Technologien; dazu zählen auch Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz), das Interagieren in heterogenen Gruppen (z. B. Kooperationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit) und die autonome Handlungsfähigkeit (z. B. Fähigkeit Lebenspläne zu realisieren, Wahrnehmung von Rechten, Interessen und Grenzen) (OECD, 2005).

Fokussierter auf kognitive Aspekte definieren Klieme und Leutner (2006, S. 879) „Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“. Als Domänen werden hierbei unterschiedliche Lernfelder oder fachbezogene Leistungsbereiche verstanden (Klieme & Leutner, 2006). Beispiele für diese Domänen sind die beiden zentralen Themenbereiche, die

in den TIMS-Studien erhoben werden, die Domäne der Mathematik und die Domäne der Naturwissenschaften.

In Betrachtung der aktuellen Forschungslage scheint jedoch zumindest Einigkeit darin zu bestehen, dass die einfache Wiedergabe von angesammeltem Wissen nicht ausreicht, um mit den derzeitigen Herausforderungen adäquat umgehen zu können, hierfür braucht es Fähigkeiten die deutlich darüber hinausgehen (OECD, 2005).

Relevant für das Verständnis des Kompetenzbegriffs ist aufbauend auf den geschilderten Definitionen eine Abgrenzung von anderen Begriffen wie Schulleistung, Schülerleistung, schulische Leistungen oder auch Bildungsergebnissen (Prenzel et al., 2008; Schulz-Heidorf, 2016). Wird der Kompetenzbegriff als Kernbegriff im Rahmen von internationalen Schulvergleichsstudien wie TIMSS, IGLU und PISA betrachtet, so beschreiben diese Begriffe Prenzel et al. (2008) zufolge den Gegenstand der genannten Studien unzutreffend, da sich zum Beispiel der Begriff ‚Schülerleistung‘ auf eng curricular definierte Anforderungen bezieht und eher weniger auf das Potenzial, die Lerngegenstände in verschiedenen Zusammenhängen mit dem Zweck der Problemlösung oder auch des Weiterlernens anzuwenden. Bezogen auf diese internationalen Vergleichsstudien ist der Begriff der ‚Bildungsergebnisse‘ nach Prenzel et al. (2008, S. 5) hingegen „zu weit gefasst, denn die Tests konzentrieren sich auf bestimmte transferrelevante inhaltliche Schlüsselbereiche und dabei oft auf Voraussetzungen für weiterführende Bildungsprozesse“. Bezogen auf die Vermittlung von schulischen Kompetenzen im Unterricht kann nach Weinert (2002) zwischen folgenden Kompetenzen unterschieden werden:

- fachliche Kompetenzen (z. B. physikalischer, fremdsprachlicher Art)
- fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Problemlösen, Teamfähigkeit)
- Handlungskompetenzen (die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich zu nutzen)

Nach Schrader et al. (2008) sind die zentralen schulischen Kompetenzbereiche zum einen mathematische und naturwissenschaftliche und zum anderen sprachliche und sprachgebundene Leistungen (z. B. Lesen, Schreiben, Beherrschung von Fremdsprachen).

Durch die zunehmende Relevanz von Informations- und Kommunikationstechnologien (*information and communications technology*, ICT) in der Gesellschaft sind in den letzten

Jahren neuere Entwicklungen in der Kompetenzforschung zu verzeichnen, die OECD spricht hierbei von „21st century skills and competencies“ (Ananiadou & Claro, 2009, S. 1):

Developments in society and economy require that educational systems equip young people with new skills and competencies, which allow them to benefit from the emerging new forms of socialisation and to contribute actively to economic development under a system where the main asset is knowledge. (Ananiadou & Claro, 2009, S. 5)

Die „21st. century skills and competencies“ (Ananiadou & Claro, 2009, S. 8) entsprechen jenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die junge Menschen benötigen, um „effective workers and citizens in the knowledge society of the 21st century“ zu werden.

4.1 Leistungserfassung in TIMSS

Um die Leistungs- bzw. Kompetenzerfassung in TIMSS fundiert erläutern zu können, ist es relevant, die Entstehungsbedingungen von großen internationalen Schulvergleichsuntersuchungen in Deutschland kurz zu beleuchten. Eine besondere Stellung im Rahmen der Entwicklung des Kompetenzbegriffs in TIMSS nimmt hierbei die Entstehung der Bildungsstandards ein.¹⁹

Anschließend an die erste internationale Schulvergleichsuntersuchungen von TIMSS im Jahre 1995 kam es durch die sogenannten Konstanzer Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (kurz: KMK, 1997) zur „empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft“ (Köller, 2018, S. 630), durch die zusätzlich zu TIMSS weitere Schulvergleichsuntersuchungen wie PISA und IGLU etabliert wurden, die die Lernergebnisse von Schüler:innen messen sollen. Diese Studien „sollten vorrangig auf die Entwicklung grundlegender Kompetenzen ausgerichtet werden, die die Schüler:innen zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben befähigen“ (KMK, 1997, Abs. 5). Primär sollten hierbei muttersprachliche, mathematische, naturwissenschaftlich-technische und fremdsprachliche Kompetenzen und zusätzlich übergreifende personale und soziale Kompetenzen (z. B. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zu problemlösendem Denken und zu selbstständigem Handeln) im Fokus stehen (KMK, 1997). Parallel dazu entstanden als Folge auf die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie 2000 (OECD, 2001) auf Beschluss der KMK landesweit einheitliche Bildungsstandards für die Grundschule und die Sekundarstufe I (Köller, 2018). Das Erreichen der Bildungsstandards wird in Deutschland seit dem Jahr 2009

¹⁹ Umfassendere Informationen zur Geschichte und Entstehung der Bildungsstandards und deren Rahmenbedingungen finden sich bei Köller (2018).

durch verschiedene große Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU regelmäßig überprüft (Köller, 2018). Hierbei werden bei PISA grundlegende kulturelle Basiskompetenzen (Grundbildung, *literacy*) „im Sinne der Fähigkeit zum Umgang mit sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Symbolsystemen in Alltagskontexten“ (Klieme & Hartig, 2008, S. 22) erfasst. Folglich werden die Bereiche der Lesekompetenz und der mathematischen und naturwissenschaftsbezogenen Kompetenzen erhoben (OECD, 2001). Der Fokus von PISA liegt in der Erfassung der Kompetenzen von Schüler:innen am Ende der Pflichtschulzeit (15-Jährige) (Weis & Reiss, 2019). In der TIMS-Studie werden die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen und in der IGLU-Studie die Lesekompetenz erfasst, bei beiden jedoch anders als in PISA mit den Fokus auf Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit (Hußmann, Wendt, Kasper, Bos & Goy, 2017; Wendt, Bos, Kasper, Walzeburg, Goy & Jusufi, 2016).

Die Bildungsstandards formulieren „die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schüler:innen vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et al., 2007, S. 19). Kompetenzen werden verstanden als verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler:innen, die die Grundlage bilden, um bestimmte Aufgaben bzw. Probleme zu lösen und nach Köller (2018) somit als psychologische Konstrukte aufgefasst werden können, die mit Hilfe von Messinstrumenten operationalisierbar sind. Werden die Kompetenzanforderungen systematisch angeordnet, so ergeben sich Kompetenzmodelle, aus denen sich für die unterschiedlichen Schulfächer Kompetenzstufenmodelle ableiten lassen, die es ermöglichen, Abstufungen und Entwicklungen von Kompetenzen darzustellen (Klieme et al., 2007; Schulz-Heidorf, 2016). Hierdurch wird es möglich, die verschiedenen domänenspezifischen Kompetenzen von Schüler:innen systematisch auf Kompetenzstufen zu verorten (Köller, 2018; Schulz-Heidorf, 2016). Die Leistungsskala in TIMSS umfasst insgesamt fünf Kompetenzstufen, hierbei befinden sich Schüler:innen mit dem niedrigsten Leistungsniveau auf der Kompetenzstufe I und Schüler:innen mit den besten mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Kompetenzen auf der Kompetenzstufe V (Wendt et al., 2016). Ausführliche und inhaltliche Darstellungen der Kompetenzstufen für die beiden in TIMSS erfassten Domänen finden sich für Mathematik bei Selter, Walter, Walther und Wendt (2016) und für die Naturwissenschaften bei Steffensky, Kleickmann, Kasper und Köller (2016).

Die in der TIMS-Studie durchgeführten standardisierten Leistungstests zur Ermittlung der Leistungsstände der Schüler:innen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften werden auf der Grundlage einer Rahmenkonzeption entwickelt, die in Anlehnung an die Curricula der an der Studie beteiligten Länder entsteht (Schwippert et al., 2020; Wendt et al., 2016). In der Domäne Mathematik entsprechen die Leistungstests weitgehend den Bildungsstandards, in der Domäne Naturwissenschaften gibt es aktuell noch keine Bildungsstandards, jedoch als Orientierung einen Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, der Ziele und wichtige Kriterien des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts beschreibt (Schwippert et al., 2020). In Anlehnung daran werden mit den TIMSS-Leistungstests sowohl domänenspezifisch grundlegende Inhaltsbereiche als auch fachspezifisch zu aktivierende kognitive Denkprozesse (Anforderungsbereiche) abgebildet (Wendt et al., 2016). In Tabelle 5 werden die Inhalts- und kognitiven Anforderungsbereiche für die beiden Domänen in den TIMS-Studien dargestellt.

Tabelle 5: Inhaltsbereiche und kognitive Anforderungsbereiche in TIMSS (Wendt et al., 2016, S. 38)

Mathematik		Naturwissenschaften	
Inhaltsbereiche	Kognitive Anforderungsbereiche	Inhaltsbereiche	Kognitive Anforderungsbereiche
Arithmetik	Reproduzieren	Biologie	Reproduzieren
Geometrie/Messen	Anwenden	Physik/Chemie	Anwenden
Umgang mit Daten	Problemlösen	Geografie	Problemlösen

In TIMSS lässt sich mit Hilfe der standardisierten Kompetenztestung und der Orientierung an den Kompetenzmodellen ein detailliertes Bild der Grundbildung von Viertklässler:innen in den Domänen Mathematik und den Naturwissenschaften in Deutschland und im internationalen Vergleich zeichnen.

4.2 Rahmenmodell schulischer Leistungen

Als theoretisches Modell, um Viktimisierungen und deren Bedingungsfaktoren und Zusammenhänge mit den schulischen Kompetenzen von Schüler:innen in den Blick zu nehmen, dient das bereits seit 2001 in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) verwendete Rahmenmodell zur Betrachtung des Zusammenhangs von Schülerleistungen und deren Bedingungen (Hußmann, Wendt et al., 2017). Das Modell basiert ursprünglich auf dem komplexen Schema der Schulleistungsdeterminanten von Helmke und Weinert (1997). Das

Modell gibt einen Überblick über den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Determinanten der Schulleistung: den kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, den schulorganisatorischen Einflüssen, der Schulklasse als Kontext des Lehrens und Lernens und den individuellen Schülerfaktoren (kognitive, motivationale und emotionale Lernvoraussetzungen), die stark von den Eltern beeinflusst werden (soziale Herkunft, Erziehungs- und Unterstützungsverhalten), sowie der Lehrkraft und dem Unterricht (Helmke & Weinert, 1997; siehe Abbildung 13).

Das Modell in Abbildung 13 bildet das Lernen und Lehren in Schulen im Kontext von gesellschaftlichen, institutionellen, individuellen und familiären Rahmenbedingungen ab und veranschaulicht, dass die schulischen Leistungen von Schüler:innen als Ergebnis eines komplexen Lernprozesses zu betrachten sind. Das Rahmenmodell wurde durch den Prozess der Viktimisierung, der im Rahmen dieser Arbeit auf der Schülerebene verortet wird, ergänzt (siehe Abbildung 13).



Abbildung 13: Modifiziertes Rahmenmodell zur Betrachtung des Zusammenhangs von Viktimisierung, Schülerleistungen und deren Bedingungen (in Anlehnung insbes. an Hußmann, Wendt et al., 2017; Helmke & Weinert, 1997)

Das Modell in Abbildung 13 veranschaulicht den in Kapitel 3 geschilderten Forschungsstand zu den Einfluss- und Bedingungsfaktoren in Bezug auf Viktimisierungen im schulischen Umfeld, hierbei werden individuelle Schülermerkmale, schulinterne Bedingungen, der

familiäre Hintergrund, schulische Leistungsergebnisse und Viktimisierungen aufeinander bezogen. Im IGLU-Modell werden unter den Leistungsergebnissen die Lesekompetenzen der Schüler:innen gefasst, im Rahmen dieser Arbeit werden hierunter äquivalent die Kompetenzen der Schüler:innen in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften im Kontext der TIMS-Studie verstanden (Hußmann, Wendt et al, 2017).

Auf der Grundlage des in Kapitel 3 geschilderten Forschungsstands begünstigen und vermindern verschiedene individuelle Schülermerkmale das Auftreten von Viktimisierungen im Schulkontext, zusätzlich wird der Lernprozess beeinflusst und wirkt sich auf die Leistungsergebnisse der Schüler:innen aus. Die Opferwerdung von Schüler:innen wird weiterhin durch die familiären Faktoren, sowohl des elterlichen Erziehungs- und Unterstützungsverhaltens als auch durch die soziale Herkunft (soziales und kulturelles Kapital) bedingt. Wie in den theoretischen Betrachtungen erwähnt, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den individuellen, schulischen und familiären Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen, daher wird der Einfluss der bildungspolitischen Rahmenbedingungen nachrangig behandelt.

4.3 Viktimisierung und Schulleistungen

Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln erwähnt, sind Viktimisierungen im Schulkontext ein Problem und demnach eher ständige Begleiter im Schulalltag als die Ausnahme. Inwieweit jedoch diese Opfererfahrungen der Schüler:innen mit deren Schulleistungen und schulischen Kompetenzen im Zusammenhang stehen, ist im Grundschulbereich weitgehend noch unerforscht. Vereinzelt Studien mit unterschiedlichen Definitionsgrundlagen und Schwerpunkten erschweren die Erfassung des aktuellen Forschungsstands bezüglich des Einflusses von Viktimisierungen auf die Schulleistungen und schulischen Kompetenzen. Bezogen auf die Zielgruppe der Schüler:innen in Grundschulen, ist die aktuelle Forschungslage diesbezüglich auf einzelne Forschungsarbeiten beschränkt. Im Folgenden werden daher sowohl studienbezogen Zusammenhänge zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen im Allgemeinen unabhängig von der spezifischen Altersgruppe dieser Arbeit als auch mit dem besonderen Fokus auf die Grundschule dargestellt.

Die wissenschaftliche Forschung zu den Zusammenhängen zwischen Viktimisierungen im Schulkontext und schulischen Leistungen von Schüler:innen ist primär durch vereinzelt Studien, mit kleineren, lokalen Stichproben geprägt. Durch die Heterogenität dieser Studiengrundlagen bezogen auf die Definition von Viktimisierungen (z. B. in Abgrenzung zum Mobbing) und auch bezogen auf die Operationalisierung von schulischen Leistungen (z. B. durch standardisierte Leistungstests oder subjektive Lehrkräfteeinschätzungen) ist eine

Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse nicht angemessen möglich. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und Schulleistungen.

Bisher gibt es eine Untersuchung, die auf Grundlage der TIMSS-Daten den Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen (mit Hilfe von standardisierten Leistungstests) in der Grundschule erfasst. Die Analysen von Bergold et al. (2020) untersuchen mittels der Daten von TIMSS 2011 hierbei jedoch primär geschlechtsbezogene Unterschiede, berichten aber auch einen generellen Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und Schulleistungen, „there was a clear negative relation between bullying victimization and academic achievement when considering the entire sample regardless of gender“ (Bergold et al., 2020, S. 326). Es wird berichtet, dass, je niedriger das schulische Leistungsniveau ist, desto höher ist auch das Viktimisierungsrisiko und folglich, je höher das Leistungsniveau ausfällt, desto geringer ist das selbstberichtete Risiko, Opfer von Viktimisierungen zu werden (Bergold et al., 2020). Aufgrund der querschnittlichen Datengrundlage dürfen hierbei jedoch keine generellen Aussagen über die genauen Kausalrichtungen des Zusammenhangs gemacht werden (Bergold et al., 2020).

Mit PISA 2018 hat eine weitere internationale Schulvergleichsuntersuchung den Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und schulischen Kompetenzen untersucht, hier bezogen auf die Leseleistungen und die Altersgruppe der 15-Jährigen (OECD, 2019). Dieser zufolge erreichen Schüler:innen, die häufig Opfer von Mobbing bzw. Bullying werden schlechtere Leseleistungen, im Durchschnitt der OECD-Länder, und unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status erzielten Jugendliche, die angegeben haben viktimisiert worden zu sein (mindestens ein paar Mal pro Monat), beim Lesen 21 Punkte weniger als Schüler:innen, die dies nicht berichteten (OECD, 2019). Ähnliche Ergebnisse zeigten auch bereits Analysen der Daten von PISA 2015 (OECD, 2017). Schüler:innen an Schulen, an denen Viktimisierungen gehäuft auftreten, erreichten hier im Durchschnitt 47 Punkte weniger in den Naturwissenschaften als Schüler:innen an Schulen, in denen Viktimisierungen seltener vorkommen (OECD, 2017).

Weiterhin zeigen zusätzlich kleinere Studien Zusammenhänge zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen, die mittels standardisierter Leistungstests erfasst wurden. Die Studie von Rotheron, Head, Klineberg und Stansfeld (2011) berichtet, dass 11- bis 14-Jährige aus London, die Opfer von Mobbing werden, seltener die für ihre Altersgruppe angemessenen akademischen Leistungsstandards (hier erfasst durch nationale Leistungstests in Englisch,

Mathematik und den Naturwissenschaften) erreichen. Ähnliche Ergebnisse unter Einbezug von standardisierten Leistungstests zeigen die Untersuchungen von Glew, Fan, Katon, Rivara und Kernic (2005) mit Schüler:innen der dritten bis fünften Klassenstufe in den USA und mit Schüler:innen der siebten bis neunten Klassenstufe in Hong Kong von Lam, Law, Chan, Wong und Zhang (2015).

Eher kritischer zu betrachten sind Studien und Analysen, die die schulischen Leistungen von Schüler:innen nicht mittels standardisierter Kompetenz- und Leistungstests erfassen, sondern die subjektive Perspektive der Lehrkräfte für die Beurteilung der schulischen Leistungen heranziehen. In den im Folgenden aufgeführten Studien werden die schulischen Leistungen von Schüler:innen anhand von Lehrkräfteeinschätzungen, sogenannten *teacher ratings* bzw. *teacher rating scales* beurteilt und der Zusammenhang mit Viktimisierungen betrachtet (Beran et al., 2008; Schwartz 2000; Schwartz et al., 2002).

Eine kanadische Studie von Beran et al. (2008, S. 25) analysiert den Zusammenhang von Viktimisierungen und schulischen Leistungen (Lesen, Schreiben und Mathematik) von 10- bis 11-Jährigen mit Hilfe der Strukturgleichungsmodellierung:

These results indicate that children who are bullied at school are likely to obtain low levels of achievement, particularly if they show little conscientiousness and enjoyment of school, and if their parents provide little support for their children's education.

Den Studienergebnissen von Beran et al. (2008) nach kann nicht nur von einem Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen ($r = -0.17$), sondern unter anderem auch mit dem elterlichen Unterstützungsverhalten ausgegangen werden.

Kritisch anzumerken ist, wie bereits angedeutet, die Operationalisierung der Schulleistung mittels Lehrkräfteeinschätzungen, die sich in dieser Studie auf die Einschätzung der individuellen Schülerleistung mit dem Bewertungsmaßstab der Klassenleistung stützt („How would you rate this student's current academic achievement in reading/written work/mathematics?“, Antwortkategorien: „1 = *near the top of the class* to 5 = *near the bottom of the class*“, Beran et al., 2008, S. 28).

Die Studie von Schwartz (2000) betrachtet 10-jährige US-amerikanische Schüler:innen und berichtet auch unter Nutzung einer *teacher rating scale* zur Einschätzung der Schülerleistung ähnliche Werte betreffend des Zusammenhangs zwischen Viktimisierungen und Schulleistungen ($r = -0.18$). Eine spätere Untersuchung von Schwartz et al. (2002) mit einer Stichprobe von 10- bis 12-jährigen Schüler:innen aus Südkorea weist auch auf einen Zusammenhang zwischen häufiger Viktimisierung und dem schulischen Versagen (*academic failure*) hin und berichtet zusätzlich, dass eine häufige Opferwerdung bei den betroffenen

Schüler:innen zu schlechterer schulischer Anpassung und einer negativen Einstellung zur Schule führen kann. Kritisch anzumerken ist auch hier erneut die Verwendung von *teacher ratings* zur Beurteilung der Schülerleistung. Die Ergebnisse der Studie von Melzer und Rostampour (1996) zeigen einen schwachen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Viktimisierungen und den schulischen Leistungen, hier jedoch gemessen mit Hilfe des Notendurchschnitts, welcher auch nicht unkritisch bezogen auf die Objektivität der Bewertung von Schülerleistungen zu betrachten ist (Decristan & Jude, 2017; Lintorf, 2012; Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2013; Stubbe, Kasper & Jentsch, 2020).

Weitere zumeist regionale Studien berichten von indirekten Zusammenhängen zwischen schulischen Viktimisierungen und Schülerleistungen. Eine Studie von Juvonen et al. (2000) analysiert mit Hilfe der Strukturgleichungsmodellierung die Zusammenhänge zwischen der schulischen Viktimisierung von 12- bis 15-jährigen Schüler:innen und den Konstrukten Einsamkeit, Depression und Selbstwert, welche sich wiederum auf die schulischen Ergebnisse, erhoben über den Notendurchschnitt (*grade point average*, GPA) und die soziale Anpassung und das Fehlen in der Schule auswirken. Ähnliche Analysen führten Schwartz et al. (2005) durch und bezogen zusätzlich die Veränderungen zwischen zwei Messzeitpunkten ein, für den Zeitraum von einem Jahr ließen sich jedoch keine signifikanten Veränderungen feststellen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen zusätzlich einen indirekten Zusammenhang: „In a final series of analyses, we examined the hypothesis that peer victimization leads to deficient academic functioning through increases in depressive symptoms“ (Schwartz et al., 2005, S. 430).

Eine Studie von Kochenderfer & Ladd (1996) setzt noch früher an und analysiert den Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und Leistungen bei 5- bis 6-jährigen Kindern. In der Untersuchung konnten jedoch keine direkten Zusammenhänge zwischen Viktimisierungen und Leistungen festgestellt werden, bezogen auf indirekte Zusammenhänge geben die Analysen Hinweise darauf, dass viktimisierte Kinder sich häufiger einsam fühlen und häufiger das Schul- bzw. Vorschulumfeld vermeiden und eher unter schulischen Anpassungsproblemen leiden als nicht-viktimisierte Kinder (Kochenderfer & Ladd, 1996). Auch die Studie von Khamis (2015) kommt zu dem Ergebnis, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen (hier bezogen auf die Lese- und Mathematikleistungen von 13- bis 14-jährigen Schüler:innen) gibt.

In der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen in den verschiedenen Facetten ist die Meta-Analyse von Nakamoto & Schwartz (2010) besonders hervorzuheben. Die Meta-Analyse bezieht die Informationen aus 33 Studien

mit ein und kommt zu dem Ergebnis, dass geringe aber signifikante Zusammenhänge zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen im Allgemeinen ($r = -.12$, $p < .001$), den standardisierten Ergebnissen von Leistungstests ($r = -.12$), den Schulnoten der Zeugnisse ($r = -.16$), den selbstberichteten Noten der Schüler:innen ($r = -.05$) und den Einschätzungen der Lehrkräfte (*teacher ratings*; $r = -.21$) bestehen (Nakamoto & Schwartz, 2010).

Bergold et al. (2020) fassen den Forschungsstand bezüglich des Zusammenhangs zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistungen wie folgt zusammen: „It is widely acknowledged that bullying victimization and academic achievement are negatively related to a small but significant degree“ (Bergold et al., 2020, S. 316 f.).

4.4 Fazit schulische Kompetenzen

In den vorherigen Kapiteln konnte sowohl eine Verständnisgrundlage für den Begriff der Kompetenzen im Allgemeinen als auch der schulischen Kompetenzen geschaffen werden. Weiterhin wurden folgende Bereiche der schulischen Kompetenzen aufgeführt, die als zentral gelten: Dies sind zum einen mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen und zum anderen sprachliche und sprachbezogene Kompetenzen (Schrader et al., 2008). Zusätzlich erhalten Kompetenzen im Kontext von Informations- und Kommunikations-technologien (ICT) eine stetig zunehmende Relevanz (Ananiadou & Claro, 2009).

Weiterhin wurde in Kapitel 4.1 die Leistungserfassung in der TIMS-Studie geschildert. Die Datengrundlage dieser Arbeit, die TIMS-Studie, deckt jedoch nur einen Teilbereich aller schulischen Kompetenzen ab, nämlich die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen, daher können in den Analysen dieser Arbeit auch nur die Effekte der Viktimisierung auf die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen untersucht werden. Aussagen zu den Zusammenhängen zwischen Viktimisierungen und den schulischen Leistungen erfolgen daher exemplarisch an den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Grundschüler:innen.

Die Grundlage für die Analysen im Rahmen dieser Arbeit bildet das in Kapitel 4.2 beschriebene etablierte Rahmenmodell schulischer Leistungen, welches durch den Begriff der Viktimisierung entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit auf der Ebene der Schüler:innen ergänzt wurde. Als relevante Einflussgrößen in dem Modell ließen sich hierbei individuelle Schülermerkmale, schulinterne Bedingungen und der familiäre Hintergrund ausmachen. Diese Einflussgrößen decken sich zum großen Teil mit den individuellen, schulischen und

außerschulischen Einflussfaktoren auf Viktimisierungen nach Puschmann (2020), welche in Kapitel 3 beschrieben wurden.

In Kapitel 4.3 wurde der Zusammenhang der Viktimisierungen auf die schulischen Leistungen anhand verschiedener Studienergebnisse geschildert. Hierbei erschweren die verschiedenen Definitionen von schulischen Leistungen die Vergleichbarkeit der Studien jedoch enorm. Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass nahezu alle Studien einen Zusammenhang der verschiedenen Formen von Viktimisierungen (z. B. Mobbing bzw. Bullying) und den Schülerleistungen in ihren verschiedenen Formen (z. B. standardisierte Kompetenztestungen, Schulnoten, Lehrkräfteeinschätzungen) aufzeigen konnten. Den geschilderten Studienergebnissen zufolge kann daher davon ausgegangen werden, dass viktimisierte Schüler:innen schlechtere schulische Leistungen erbringen als ihre Mitschüler:innen.

5 Fragestellungen und Ableitung der Hypothesen

In den theoretischen Grundlagen konnten bereits grundlegende Begrifflichkeiten geklärt und ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben werden. Bezogen auf die Viktimisierungen an Grundschulen in Deutschland bleiben in Anbetracht der aktuellen Forschungslage jedoch einige Fragen offen, die im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden sollen.

Grundlegend lässt sich die Forschung zu Viktimisierungen an Grundschulen in Deutschland als noch sehr entwicklungsbedürftig beschreiben. Der aktuelle Forschungsstand in Deutschland setzt sich primär aus kleineren Studien und zahlreichen Einzelbefunden, zumeist aus einzelnen Bundesländern, zusammen, repräsentative Daten zu Viktimisierungen an Grundschulen fehlen. Hierbei stellt sich erst einmal grundlegend die Frage, in welchem Ausmaß Schüler:innen an Grundschulen in Deutschland von Viktimisierungen betroffen sind und welche Arten von Viktimisierungen dort vorherrschen, um einen Beitrag zur Viktimisierungsforschung leisten und repräsentative Daten für die weitere Forschung in diesem Bereich bereitstellen zu können.

Weiterhin wurde in den theoretischen Grundlagen ein Einblick in die kurz- und langfristigen Folgen von Viktimisierungen im Schulkontext gegeben. Zur Erhaltung der psychischen und physischen Gesundheit von Schüler:innen sind demnach geeignete Präventions- und Interventionsmaßnahmen nötig, damit Viktimisierungen in der Grundschule gar nicht erst auftreten bzw. der Teufelskreis der Viktimisierung vermieden wird. Es ist daher zu klären, welche Einfluss- und Bedingungsfaktoren für Viktimisierungen im Grundschulkontext relevant sind, um darauf aufbauend Bedarfe und Ansatzpunkte für Präventions- und Interventions-

maßnahmen ableiten zu können. Die aktuelle Forschung besteht, wie die generelle Viktimisierungsforschung, aus einzelnen Befunden zu einzelnen Zusammenhängen. Komplexere Modelle, die die verschiedenen Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf Viktimisierungen in der Grundschule auf individueller, schulischer und familiärer Ebene simultan in einem Modell betrachten, fehlen aktuell.

Die Daten der Untersuchung TIMSS 2015 beinhalten sowohl repräsentative Informationen zum Auftreten von Viktimisierungen an deutschen Grundschulen und umfangreiche Hintergrundinformationen zu den individuellen, schulischen und familiären Einflussfaktoren auf Viktimisierungen als auch Informationen zu den Leistungen der Schüler:innen in Form ihrer mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen und eignen sich daher besonders als Datengrundlage für Sekundäranalysen. Um die komplexen Strukturen der Einflüsse auf und Auswirkungen von Viktimisierungen simultan abbilden zu können, wird in dieser Arbeit die Methode der Strukturgleichungsmodellierung genutzt.

Die Analyse von bereits vorhandenen Datensätzen bietet nach Döring und Bortz (2016) viele Vorteile, bspw. entfällt für die Forschenden der Aufwand für die entsprechende Datenerhebung und es kann auf bereits etablierte, reliable Konstrukte zurückgegriffen werden, jedoch auch den Nachteil, dass die genutzte Studie nicht primär auf die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit ausgerichtet ist und folglich auch nur die bereits in TIMSS 2015 erhobenen Skalen und Konstrukte betrachtet werden können. In die Strukturgleichungsmodellierung können daher ausgehend von den geschilderten theoretischen Grundlagen nur die Einflussfaktoren auf Viktimisierungen in die Modellierung mit aufgenommen werden, für die es einerseits eine hinreichende theoretische und empirisch fundierte Grundlage gibt und die sich andererseits auch anhand der TIMSS-2015-Daten in Form von Konstrukten abbilden lassen. Vor diesem Hintergrund sind die im Folgenden aufgestellten Hypothesen zu betrachten. Aufgrund der umfangreichen Hintergrundfragebögen, die in der TIMSS-2015-Untersuchung erhoben wurden, kann jedoch ein komplexes Bild der Einflussfaktoren auf Viktimisierungen im Grundschulkontext gezeichnet werden.

In den vorangegangenen Kapiteln konnten bereits relevante Faktoren im individuellen, schulischen und familiären Bereich anhand von einzelnen Befunden verschiedener Studien berichtet werden. Im Bereich der individuellen Einflussfaktoren lassen sich das Alter der Opfer und die sozialen Kompetenzen als zentrale Faktoren benennen. Das Alter nimmt hierbei eine besondere Stellung ein, da Studien zufolge die Prävalenzraten von Viktimisierungen bei Grundschüler:innen am höchsten sind und daher eine Dringlichkeit in Bezug auf vorbeugende

bzw. mindernde Maßnahmen besteht. Die Daten der TIMSS-2015-Studie mit dem Fokus auf Grundschüler:innen eignen sich aufgrund dessen besonders für entsprechende Sekundäranalysen. Weiterhin zeigen sich die sozialen Kompetenzen der Schüler:innen als relevante Einflussfaktoren auf Viktimisierungen. Hierbei sind sowohl Zusammenhänge zwischen den sozialen Kompetenzen im Allgemeinen als auch einzelnen Facetten der sozialen Kompetenzen durch verschiedene Studienergebnisse belegt.

Bezogen auf die schulischen Einflussfaktoren lassen sich in verschiedenen Studien Hinweise für Zusammenhänge mit Viktimisierungen finden. Ausgehend von der Theorie des sogenannten „scapegoating phenomenon“ (Atria et al., 2007, S. 374), welche sich durch verschiedene Studien stützen lässt und basierend auf den Studienergebnissen von Bradshaw et al. (2009), die anhand der ICC keine Varianz in Bezug auf Viktimisierungen zwischen den Klassen finden konnten, soll im Rahmen dieser Arbeit zunächst grundlegend geklärt werden, ob sich Viktimisierungen in der Grundschule in Deutschland systematisch zwischen den Klassen unterscheiden (Bradshaw et al., 2009; Roland & Galloway, 2002; Schuster, 1999).

Im Bereich der familiären Einflussfaktoren ist die soziale Herkunft der Schüler:innen und das elterliche Unterstützungsverhalten in der Betrachtung von Viktimisierungen hervorzuheben. Zahlreichen Studienergebnissen zufolge wirkt ein niedriger sozialer Status der Familie der Schüler:innen als Risikofaktor in Bezug auf Viktimisierungen. In Bezug auf das Verhalten der Eltern belegen Studie, dass ein stark ausgeprägtes elterliches Unterstützungsverhalten als Schutzfaktor vor Viktimisierungen wirkt.

Basierend auf den geschilderten Annahmen können folgende Hypothesen bezogen auf die Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen im Grundschulkontext aufgestellt werden:

- (H1) Je höher die sozialen Kompetenzen von Schüler:innen ausgeprägt sind, desto seltener werden sie Opfer von Viktimisierungen.
- (H2) Es besteht ein Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und schulischen Einflussfaktoren. Viktimisierungen unterscheiden sich systematisch zwischen den Klassen.
- (H3) Je höher der soziale Status der Familie der Schüler:innen ist, desto seltener werden sie Opfer von Viktimisierungen.
- (H4) Je stärker das elterliche Unterstützungsverhalten ausgeprägt ist, desto seltener werden Schüler:innen Opfer von Viktimisierungen.

Die Hypothesen H1, H3 und H4 werden in Abbildung 14 in Form eines Strukturmodells grafisch dargestellt.

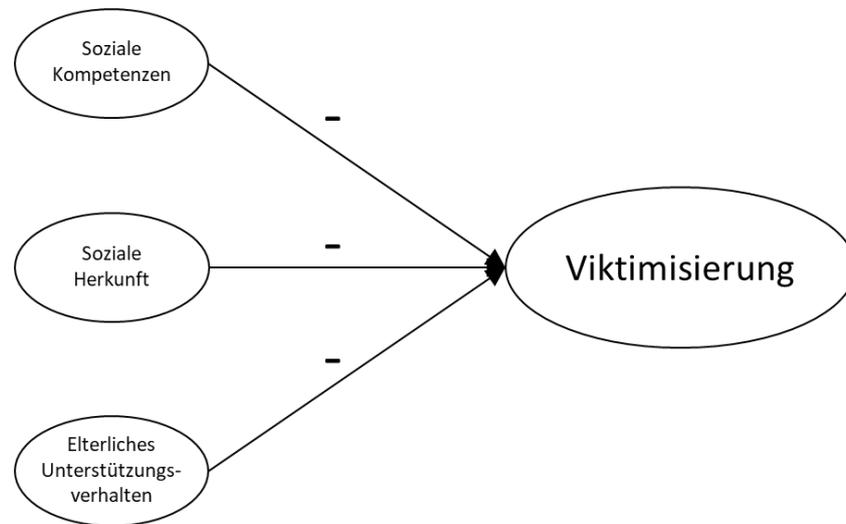


Abbildung 14: Grafische Darstellung des zu überprüfenden Strukturmodells der Einflussfaktoren auf Viktimisierungen (zu überprüfende Hypothesen H1, H3, H4)

Der Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und den schulischen Leistungen von Kindern und auch Jugendlichen im Allgemeinen lässt sich bereits durch viele Studien belegen. Der Großteil der Studienergebnisse berichtet negative Effekte von Viktimisierungen oder Mobbing bzw. Bullying auf die Leistungen von Schüler:innen, demzufolge weisen viktimisierte Schüler:innen geringere schulische Leistungen auf als ihre Mitschüler:innen. Problematisch ist hierbei jedoch, dass sowohl verschiedene Definitionen als auch Operationalisierungen der schulischen Leistungen (z. B. Schulnoten und Selbst- und Lehrkräfteeinschätzungen) die Vergleich- und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse erschweren. Im Rahmen dieser Arbeit soll daher der Frage nachgegangen werden, ob sich Viktimisierungen auch auf die Kompetenzen von Grundschüler:innen auswirken, die mittels objektiver und standardisierter Tests erhoben wurden. Im Rahmen der Sekundäranalysen unter Nutzung der Daten der Untersuchung TIMSS 2015 werden hierbei die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen betrachtet. Daraus ergeben sich für den Zusammenhang zwischen Viktimisierungen in der Grundschule und den schulischen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Datengrundlage dieser Arbeit folgende Hypothesen:

(H5) Viktimisierte Schüler:innen haben geringere mathematische Kompetenzen als ihre Mitschüler:innen.

(H6) Viktimisierte Schüler:innen haben geringere naturwissenschaftliche Kompetenzen als ihre Mitschüler:innen.

Die beiden Hypothesen H5 und H6 werden in Form eines Strukturmodells in Abbildung 15 grafisch dargestellt.

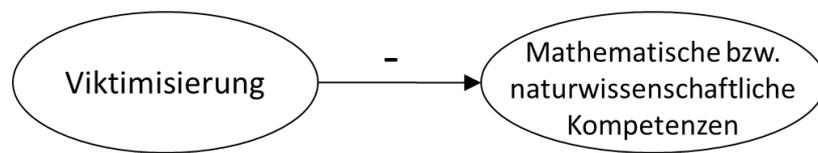


Abbildung 15: Grafische Darstellung der zu überprüfenden Hypothesen H5 und H6

Werden alle aufgestellten Hypothesen zusammengeführt, um sie simultan in einem Strukturmodell zu betrachten, so ergibt sich in Abbildung 16 folgende Darstellung des im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung zu überprüfenden Gesamtmodells:

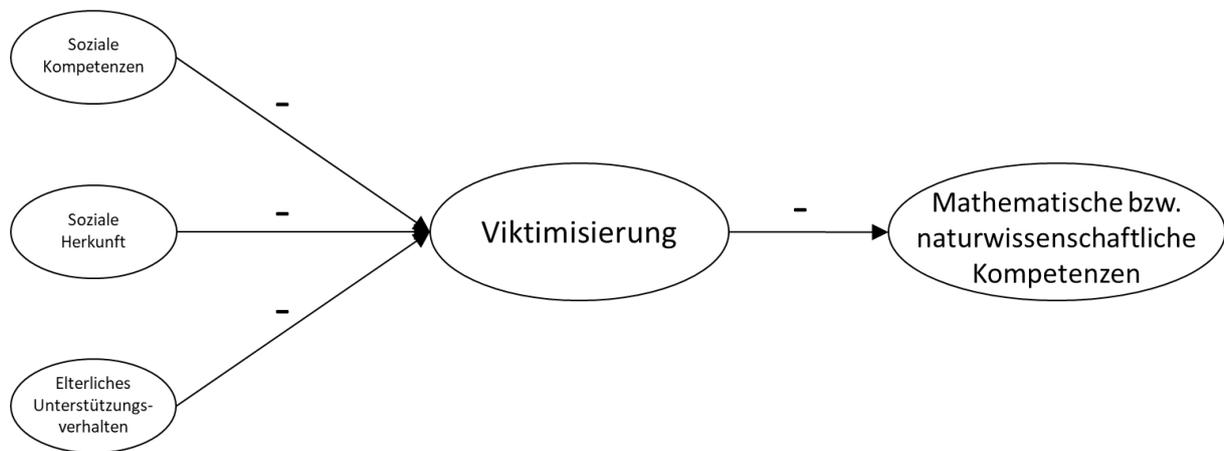


Abbildung 16: Grafische Gesamtdarstellung des zu überprüfenden Strukturmodells der Viktimisierung und mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Kompetenzen

II Empirische Untersuchung

6 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden zu Beginn die Datengrundlage dieser Arbeit und anschließend die verwendeten Methoden und durchgeführten Analysen ausführlich vorgestellt. In Kapitel 6.1 wird die Studie TIMSS 2015, die dem methodischen Teil dieser Arbeit zugrunde liegt, beschrieben. Hierbei werden die Stichprobenzusammensetzung, das Untersuchungsdesign und die eingesetzten Instrumente der Studie dargestellt. In Kapitel 6.2 erfolgt die Darstellung des methodischen Vorgehens in dieser Arbeit. Zu Beginn werden die Besonderheiten der Stichprobe erläutert, die im Rahmen der Analysen berücksichtigt werden. Weiterhin werden die verschiedenen Analyseverfahren dargestellt, die in dieser Arbeit Anwendung finden.

6.1 Datengrundlage TIMSS 2015

Die Datengrundlage für die Analysen ist die internationale Schulvergleichsuntersuchung *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) aus dem Jahr 2015. Im Jahr 2015 nahmen weltweit insgesamt 48 Länder und Regionen mit der vierten Jahrgangsstufe an TIMSS teil (Bos et al., 2016). Auf internationaler Ebene wurde die Studie TIMSS 2015 von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) und auf nationaler Ebene von einem wissenschaftlichen Konsortium unter der Leitung von Prof. Dr. Wilfried Bos vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund verantwortet. In Deutschland wird die Studie als Teil der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring auf Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und einer Vereinbarung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2007 durchgeführt (Bos et al., 2016). Die zentrale Aufgabe von TIMSS besteht darin, alle vier Jahre Bestandsaufnahmen zur Qualität der Bildung in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften auf internationaler Ebene vorzunehmen und deren Entwicklung mit einer langfristigen Perspektive zu dokumentieren (Bos et al., 2016). Im Zentrum der Untersuchung der TIMS-Studie stehen die Kompetenzen von Viertklässler:innen im Bereich Mathematik und in den Naturwissenschaften, die durch Leistungstests erfasst werden. Zusätzlich zu den leistungsbezogenen Kompetenzen werden zentrale Aspekte der Schul- und Unterrichtsgestaltung, schulische und häusliche Kontextfaktoren sowie individuelle Voraussetzungen des Lernens erhoben (Bos et al., 2016).

Im Folgenden werden das Untersuchungsdesign der TIMS-Studie, der Ablauf der Erhebung im Jahr 2015 und die Erhebungsinstrumente mit dem Fokus auf die für diese Arbeit relevanten Instrumente dargestellt. Im Anschluss folgt die Beschreibung der Stichprobe von TIMSS 2015.

6.1.1 Untersuchungsdesign und Ablauf der Erhebung

Die TIMS-Studie ist eine internationalen Schulvergleichsuntersuchung, an der Deutschland mit der vierten Klassenstufe seit 2007 teilnimmt. Bei der Studie handelt es sich um eine Querschnittsuntersuchung, die alle vier Jahre wiederholt wird. Daher können in diesem Rahmen längerfristige Trendanalysen durchgeführt werden. Zentral für die vorliegende Arbeit sind die Daten des TIMSS-Zyklus aus dem Jahr 2015. Bereits hier sei betont, dass es sich bei der Stichprobe von TIMSS 2015 um Querschnittsdaten handelt, bei welchen strenggenommen keine Aussagen zu Kausalitäten möglich sind (Brake, 2018; Reinecke, 2014; Reinecke & Pöge, 2010; Weiss, 2020). Die in TIMSS erfassten Leistungen von Schüler:innen werden als Ergebnis eines komplexen Lernprozesses betrachtet, welcher durch innerschulische Merkmale (z. B. Unterricht) und verschiedenste außerschulische Merkmale und Bedingungsfaktoren beeinflusst wird (Wendt et al., 2016). Grundlegend für die TIMSS-Untersuchung ist hierbei das Curriculum-Modell, welches verschiedene Ebenen der den Kompetenzerwerb beeinflussenden Faktoren beinhaltet (Wendt et al., 2016). Hierbei werden das intendierte Curriculum (Lehrplan des Bildungssystems, erhoben durch einen Curriculumfragebogen), das implementierte Curriculum (gelehrter Lernstoff, erhoben durch den Lehrkräfte- und Schulfragebogen) und das erreichte Curriculum (Kompetenzen und fachspezifische Einstellungen, erhoben durch den Leistungstest und den Schülerfragebogen) unterschieden (Wendt et al., 2016).

Zusätzlich werden in TIMSS umfangreiche Informationen zu den Kontextbedingungen des Lehrens und Lernens erhoben, die einen weiterführenden und tiefergehenden Einblick in das schulische und außerschulische Lernumfeld von Schüler:innen der vierten Klasse ermöglichen. Um die Lernbedingungen umfassend abbilden zu können, werden sowohl die Schüler:innen als auch ihre Eltern, ihre Lehrkräfte und die Schulleitungen mittels Fragebögen befragt. Die Schüler-, Eltern-, Lehrkräfte- und Schulfragebögen werden in Papierform erhoben. Diese Kontextfragebögen setzen sich aus von der IEA international vorgegebenen, für alle teilnehmenden Länder verpflichtenden Fragen und national ergänzten Fragen zusammen. Die nationalen Ergänzungen der Fragebögen erfassen für Deutschland spezifische und zusätzlich vertiefende Informationen zu den Rahmenbedingungen der Lernprozesse von Grundschüler:innen. Im Rahmen dieser Arbeit werden sowohl die internationalen als auch die national in den Fragebögen ergänzten Fragen und deren dazugehörige Datensätze analysiert.

Die Daten des TIMSS-Zyklus von 2015 wurden vom Forschungsdatenzentrum des Statistischen Bundesamtes (FDZ) nach Beantragung zur Verfügung gestellt.²⁰

Die Haupterhebung von TIMSS 2015 in Deutschland fand im Zeitraum vom 4. bis 29. Mai 2015 statt (Wendt et al., 2016). Der Testablauf des Kompetenztests ist für alle teilnehmenden Länder gleichermaßen vorgeben. Für die Bearbeitung der Testhefte zur Erfassung der Kompetenzen in den Domänen Mathematik und den Naturwissenschaften sind jeweils 36 Minuten vorgesehen, die durch kindgerechte Pausen unterbrochen werden (Wendt et al., 2016). Anschließend wurden in Deutschland kleinere Tests zum Kopfrechnen und zu den kognitiven Fähigkeiten durchgeführt (siehe Tabelle 6). Zum Ende des Testtags wurde von den Schüler:innen der Schülerfragebogen (SFB), erneut aufgelockert durch eine Pause, beantwortet. Die reine Bearbeitungszeit der Tests und Fragebögen umfasst ca. 2 Stunden und 15 Minuten. In Tabelle 6 ist der Untersuchungsablauf von TIMSS 2015 zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 6: Untersuchungsablauf von TIMSS 2015 (Wendt et al., 2016, S. 60)

Testteil	Zeit
Beginn der Testsitzung (Verteilung Material, Einweisung)	ca. 10 Min.
Bearbeitung Testheft Teil I (Mathematik und/oder Naturwissenschaften)	36 Min.
Pause	10 Min.
Bearbeitung Testheft Teil II (Mathematik und/oder Naturwissenschaften)	36 Min.
Pause	10 Min.
Einweisung und Bearbeitung des Tests zum schnellen Kopfrechnen	6,5 Min.
Einweisung und Bearbeitung des kognitiven Fähigkeitstests Teil I (CFT-20-R)	12 Min.
Einweisung und Bearbeitung des kognitiven Fähigkeitstests Teil II (KFT, V3)	10 Min.
Pause	10 Min.
Einweisung und Bearbeitung des SFB Teil I	30 Min.
Pause	10 Min.
Einweisung und Bearbeitung des SFB Teil II	25 Min.
Beenden der Testsitzung (Einsammeln Material)	ca. 5 Min.
Reine Bearbeitungszeit	134,5 Min.
Gesamtzeit	ca. 210,5 Min.

Mit der Datenerhebung wurde die IEA Hamburg (damals *IEA Data Processing and Research Center*, DPC) von der nationalen Studienleitung beauftragt (Wendt et al., 2016).

Die Teilnahme an den Leistungstests war in TIMSS 2015 für jede:n Schüler:in verpflichtend, das Ausfüllen des Schülerfragebogens war bundeslandspezifisch unterschiedlich geregelt, die

²⁰ FDZ: Daten-Nutzungsvertrag 1901-09a und Genehmigungsschreiben vom 15.01.2019.

Teilnahme am Elternfragebogen (EFB) hingegen war in allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland freiwillig (Wendt et al., 2016).

6.1.2 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die Instrumente von TIMSS 2015 zur Kompetenzmessung der Domänen Mathematik und Naturwissenschaften und die Hintergrundfragebögen zur Erfassung der Kontextbedingungen der Lehr- und Lernprozesse der Schüler:innen der vierten Jahrgangstufe beschrieben.

Erfassung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen in TIMSS

Die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen werden in TIMSS durch standardisierte Leistungstests erfasst (Bos et al., 2016). Diese basieren auf einem Kompetenzmodell, das jeweils für die Domänen Mathematik bzw. Naturwissenschaften grundlegende Inhaltsbereiche und fachspezifisch kognitive Anforderungsbereiche beinhaltet (Wendt et al., 2016). Diese Differenzierung soll es ermöglichen, die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen umfassend abzubilden und stellt auch die Grundlage für die Entwicklung der Testaufgaben dar (Wendt et al., 2016). Eine detaillierte inhaltliche Beschreibung der in TIMSS erfassten Leistungen und Kompetenzen findet sich in Kapitel 4.1 dieser Arbeit.

Da es sich bei TIMSS um eine Trendstudie handelt, wird nur ein Teil der Aufgaben für den jeweils aktuellen Zyklus neu entwickelt, der restliche Teil besteht aus Aufgaben der vorherigen TIMSS-Zyklen (Mullis, Cotter, Fishbein & Centuriono, 2016). In TIMSS 2015 wurden in Mathematik 169 und in den Naturwissenschaften 168 Testaufgaben eingesetzt (Wendt et al., 2016).

Aufgrund begrenzter Aufmerksamkeits- und Zeitkapazität beantwortet jede:r Schüler:in nur einen Teil der Aufgaben, welche anhand eines multiplen Matrixdesigns rotiert und zu insgesamt 14 unterschiedlichen Testheften zusammengefügt werden (Wendt et al., 2016). In der Kompetenztestung löst jede:r Schüler:in ein Testheft, bestehend aus insgesamt vier Aufgabenblöcken (zwei Blöcke mit Mathematik- und zwei mit Naturwissenschaftsaufgaben) (Wendt et al., 2016). Ein Aufgabenblock besteht aus ca. 10 bis 14 Einzelaufgaben (Wendt et al., 2016).

Die Aufgaben sind mehrheitlich im Multiple-Choice-Format, in denen die Schüler:innen die korrekte Antwort aus mindestens zwei und bis zu fünf vorgegebenen Antworten auswählen sollen (Wendt et al., 2016). Die restlichen Aufgaben werden durch ein offenes Antwortformat

charakterisiert, welches den Schüler:innen die Möglichkeit bietet, ihre Antworten frei aufzuschreiben (Wendt et al., 2016).

Skalierung der Leistungstests

Die Skalierung der Schülerleistungen in TIMSS erfolgt anhand der *Item-Response-Theory* (IRT)²¹ (Geiser & Eid, 2010; Rost, 2004). Da, wie beschrieben, nicht alle Aufgaben aller Testhefte von allen Schüler:innen gelöst werden, verwendet der TIMSS-Skalierungsansatz die Methode der multiplen Imputation, um latente Verteilungen der Leistungswerte für alle Schüler:innen zu erhalten (Foy & Yin, 2016). Mittels der multiplen Imputation können zuverlässige Schätzungen der Schülerleistung (*plausible value*, PV) für den gesamten Test in der Population abgeleitet werden (Foy & LaRoche, 2016). Jeder Schülerin bzw. jedem Schüler werden jeweils fünf zufällig aus den latenten Verteilungen gezogene *plausible values* pro Domäne zugeordnet (Foy & Yin, 2016). Ein detaillierter Überblick zur Skalierung der Leistungen in TIMSS findet sich bei Foy und Yin (2016). Weitere Informationen, wie in dieser Arbeit mit den PVs in den konkreten Analysen umgegangen wird, werden in Kapitel 6.2.2 erläutert.

Erhebung der Kontextbedingungen

Zusätzlich zu den beschriebenen Kompetenztests werden in TIMSS zentrale Hintergrundfaktoren zu Lehr- und Lernbedingungen erhoben, erfasst werden hierbei sowohl individuelle und familiäre Merkmale als auch inner- und außerschulische Lernkontexte der Schüler:innen (Wendt et al., 2016). Wie bereits erwähnt, wird in TIMSS ein Schüler-, Eltern-, Lehrkräfte- und Schulleiterfragebogen administriert. Die Kontextinformationen werden mittels papierbasierter Fragebögen erhoben, die Angaben, die hierbei gemacht werden, beziehen sich auf die subjektiven Selbstausskünfte der Befragten. Die Fragebögen bestehen jeweils aus zwei Teilen, einem durch die internationale Studienleitung vorgegebenen Fragebogenteil und einem national ergänzten Teil, der aus Fragen besteht, die von der nationalen Studienleitung als relevant für das deutsche Bildungssystem eingeschätzt werden (Wendt et al., 2016). Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit wird der Fokus bei der Erläuterung der Kontextfragebögen auf den Schüler- und den Elternfragebogen gelegt.²² Im Folgenden werden daher nur die Inhalte des Eltern- und Schülerfragebogens kurz zusammenfassend aufgeführt.

²¹ Weiterführende Informationen zur IRT-basierten Skalierung von Kompetenztestdaten finden sich bei Hartig und Frey (2012).

²² Für Informationen zu dem Schul- und Lehrkräftefragebogen, siehe Wendt et al. (2016).

Der Elternfragebogen besteht aus Fragen zu soziodemografischen Daten der Eltern (z. B. Fragen zum Bildungsabschluss und zur Berufstätigkeit), zur kulturellen und sozialen Herkunft, Bildungsaspiration, zu häuslichen Ressourcen, frühen Lernaktivitäten und -erfahrungen des Kindes und zum elterlichem Unterstützungsverhalten (Wendt et al., 2016; Wendt, Bos et al., 2017).

Der Schülerfragebogen enthält sowohl Fragen zum soziodemografischen und soziokulturellen Hintergrund der Schüler:innen (wie z. B. Geschlecht, Sprachgebrauch zu Hause, Migrationshintergrund, Bücherbesitz zu Hause) sowie Fragen zur sozialen Kompetenz, zu individuellen Lernbedingungen, fachspezifischen Einstellungen, zum Selbstkonzept und zur Teilnahme an außerschulischen Angeboten und Freizeitaktivitäten (Wendt et al., 2016; Wendt, Bos et al., 2017).

Zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage ist die in TIMSS 2015 international eingesetzte Skala zur Viktimisierung von Schüler:innen. Hierbei werden die Viertklässler:innen in Form einer vierstufigen Skala (mindestens einmal pro Woche, ein- bis zweimal pro Monat, einige Male pro Jahr, nie) nach ihren Viktimisierungserfahrungen in diesem Jahr befragt („Wie oft haben in diesem Jahr andere Schüler deiner Schule eins der folgenden Dinge getan (direkt oder auch per Kurznachrichtendienst (SMS), E-Mail oder über das Internet)?“). Insgesamt wird mit Hilfe von acht Items das Auftreten von folgenden Viktimisierungsformen erfragt: Beleidigungen, Verleumdung, Bloßstellung, Ausschluss, Drohung, Zwang, körperliche Gewalt und Diebstahl.

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen, die im Kapitel 3 beschrieben wurden, lassen sich verschiedene Skalen und Konstrukte in den Eltern- und Schülerfragebogen identifizieren, die für die Beantwortung der Forschungsfragen im Rahmen dieser Arbeit relevant sind. Die Einflussfaktoren auf die Viktimisierung werden, wie im theoretischen Teil beschrieben, in familiäre und individuelle Faktoren unterschieden. Im Bereich der familiären Einflussfaktoren wird die soziale Herkunft der Schüler:innen mit Hilfe des *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) nach Ehmke und Siegle (2005) erfasst und durch Skalen zum elterlichen Unterstützungsverhalten ergänzt. Die individuellen Einflussfaktoren werden anhand von Skalen zu sozialen Kompetenzen und des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens (Durchsetzungsfähigkeit und Impulskontrolle) der Schüler:innen modelliert. Tabelle 7 stellt überblicksartig die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Skalen mit der entsprechenden Itemanzahl und der Zugehörigkeit zum Eltern- bzw. Schülerfragebogen dar.

Detaillierte Informationen zu den einzelnen Skalen und Konstrukten werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung und Darstellung der einzelnen Messmodelle in Kapitel 7.1 dargelegt.

Tabelle 7: Übersicht der für die Forschungsfragen relevanten Skalen aus dem SFB und EFB

Konstrukte/Indikatoren	Quelle	Anzahl Items
Viktimisierung	SFB	8
Soziale Kompetenz		
Prosoziales Verhalten	SFB	6
Perspektivenübernahme	SFB	4
Empathie	SFB	4
Regulation der Gefühle anderer	SFB	4
Nicht explizit prosoziales Verhalten		
Durchsetzungsfähigkeit	SFB	4
Impulskontrolle	SFB	4
Soziale Herkunft (ESCS)	EFB	3
Elterliches Unterstützungsverhalten	EFB	6

6.1.3 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe von TIMSS 2015 umfasst in Deutschland 204 Schulen mit jeweils einer vierten Klasse (Wendt et al., 2016). Von insgesamt 4 202 Schüler:innen der gezogenen Stichprobe nahmen 3 948 Schüler:innen an der Kompetenztestung teil, was einer gewichteten Teilnahmequote von 95 % entspricht (Wendt et al., 2016).

Aufgrund der Fokussierung dieser Arbeit auf die Perspektive der Schüler:innen und die der Eltern wird hier nur auf diese Stichproben genauer eingegangen.²³ Den Schülerfragebogen haben 85 % der Schüler:innen ausgefüllt. Die Beteiligung am Elternfragebogen beträgt in TIMSS 2015 63 % (Wendt et al., 2016).

Die befragten Schüler:innen sind bei der Befragung im Durchschnitt 10,4 Jahre alt, 49 % der Befragten sind weiblich und 51 % männlich (Wendt et al., 2016). Analysen von Wendt et al. (2016) zufolge kommen 29 % der befragten Schüler:innen aus armutsgefährdeten Familien.

Die schulischen Kompetenzen der Viertklässler:innen in Deutschland werden in diesem Rahmen für TIMSS 2015 nur kurz zusammengefasst, weiterführende Analysen bspw. unter

²³ Für weitere Informationen zu den Rücklaufquoten der Lehrkräfte- und der Schulleiterfragebögen siehe Wendt et al. (2016).

Betrachtung der fachlichen Inhaltsbereiche und kognitiven Anforderungsbereiche finden sich für die Domäne Mathematik bei Selter et al. (2016) und für die Naturwissenschaften bei Steffensky et al. (2016).

In Mathematik erzielten die Viertklässler:innen in Deutschland einen Leistungsmittelwert von 522 Punkten auf der internationalen Gesamtskala und befinden sich somit im Mittelfeld aller teilnehmenden Länder, über dem internationalen Mittelwert von 509 Punkten und etwas unter dem Leistungsmittelwert der teilnehmenden EU-Länder mit 527 Punkten (Selter et al., 2016).

In den Naturwissenschaften erreichten die Schüler:innen in Deutschland einen Leistungsmittelwert von 528 Punkten und liegen damit in der oberen Hälfte der TIMSS-2015-Teilnehmerländer und somit deutlich über dem internationalen Mittelwert von 505 Punkten, aber nur knapp über dem EU-Mittelwert mit 525 Punkten (Steffensky et al., 2016).

6.2 Methodenbeschreibung

Internationale *Large-Scale-Assessments* (LSA) wie TIMSS und deren Datensätze weisen eine Reihe von Besonderheiten auf, die bei den Analysen berücksichtigt werden müssen. Zu Beginn des Abschnitts wird daher zunächst auf die Besonderheiten der Stichprobe von TIMSS 2015 eingegangen. Bei der Befragung von Personen gibt es aus unterschiedlichsten Gründen fehlende Antworten und damit auch fehlende Werte in den Daten. Wie im Rahmen dieser Untersuchung mit dieser Problematik umgegangen wird, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

Die Forschungsfragen dieser Arbeit lassen sich mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen beantworten. Bevor die Strukturgleichungsmodelle aufgestellt werden können, werden die für die Forschungsfrage relevanten Skalen aus dem Schüler- und Elternfragebogen zunächst mit Hilfe von explorativen Faktorenanalysen (EFA) mit dem Statistikprogramm²⁴ Mplus 6 auf zugrunde liegende latente Faktoren reduziert. Hierbei wird die EFA nicht im Rahmen eines klassischen explorativen Vorgehens genutzt, sondern um die bereits vorhandenen Skalen und Konstrukte, die in der TIMSS-Skalendokumentation aufgeführt sind, zu überprüfen. Im Anschluss werden die überprüften Konstrukte mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) auf eine hinreichende Übereinstimmung (Modell-Fit) zwischen den bereits vorliegenden empirischen Daten und dem theoretischen Modell getestet und in einem Strukturgleichungsmodell simultan zueinander in Beziehung gesetzt (Reinecke, 2014).

²⁴ Für die Analysen in dieser Arbeit wird die Version Mplus 6.11 verwendet.

Zusätzlich zu den Einflussfaktoren der Viktimisierung werden die Zusammenhänge mit den Schülerleistungen mit Hilfe von Leistungsschätzern (*plausible values*) in den Bereichen Mathematik und den Naturwissenschaften in zwei getrennten Modellen betrachtet. Die in Kapitel 5 aufgestellten Hypothesen und Forschungsfragen lassen sich schließlich anhand der aufgestellten Strukturgleichungsmodelle beantworten.

Der Umgang mit fehlenden Werten und die Analysemethoden der explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalyse und die Strukturgleichungsmodellierung werden in den folgenden Abschnitten kurz dargestellt. Im Anschluss werden die den Analysen entsprechenden Modellgütekriterien beschrieben.

6.2.1 Umgang mit fehlenden Werten

In der Forschung sind Datensätze von empirischen Studien oft unvollständig. Das Auftreten fehlender Werte (*missings*) kann vielseitige Gründe haben, wie z. B. Antwortverweigerung, ungenügende Lesbarkeit, ungültige Antworten oder auch studiendesignbasierte Ursachen (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). In der wissenschaftlichen Literatur wird nach Rubin (1976) grundlegend zwischen verschiedenen Typen von fehlenden Werten unterschieden, die im Folgenden kurz skizziert werden:

Missing Completely at Random (MCAR): Das Auftreten der fehlenden Werte hängt nicht mit der interessierenden Variablen oder anderen Variablen im Datensatz ab und ist zufällig (Lüdtke et al., 2007).

Missing at Random (MAR): Die fehlenden Werte hängen mit zusätzlichen beobachteten Variablen im Datensatz zusammen, nach Kontrolle dieser ist kein Zusammenhang mit der interessierenden Variable mehr vorhanden (Lüdtke et al., 2007).

Missing not at Random (MNAR): Auch nach Kontrolle der im Datensatz beobachteten Variable hängt das Auftreten von fehlenden Werten von der Ausprägung der Variablen ab (Lüdtke et al., 2007).

Abbildung 17 beinhaltet eine grafische Darstellung zur Verdeutlichung der Unterscheidung der drei Arten von *missings*, hierbei steht X für die Variablen, die vollständig sind und keine fehlenden Werte aufweisen, Y stellt eine Variable dar, die *missings* enthält, Z steht für die Ursachen der fehlenden Werte, die unabhängig von X oder Y sind und R für das Fehlen der Werte.

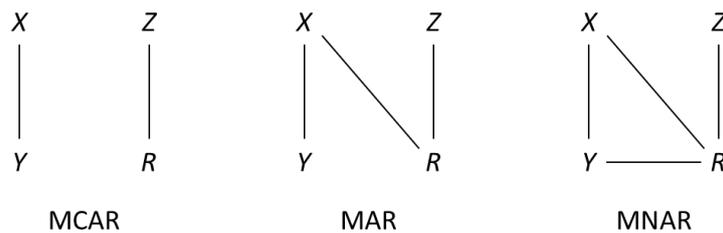


Abbildung 17: Grafische Darstellung der Arten von fehlenden Werten (Schafer & Graham, 2002, S. 152)

Als vierte Art von *missings* sind studiendesignbasierte fehlenden Werte (*Missing by Design*) zu nennen (Pokropek, 2011; Wendt et al., 2016).

Problematisch ist das Auftreten von fehlenden Werten deshalb, da fast alle statistischen Standardmethoden davon ausgehen, dass jeder Fall im Datensatz über Informationen zu allen Variablen verfügt, die in die Analyse einbezogen werden sollen (Allison, 2001). Das Auftreten von *missings* ist zusammenfassend nach Lütke et al. (2007) aufgrund dreier Gründe problematisch: Erstens führt es zu einem Verlust an Effizienz bei der Parameterschätzung durch die eingeschränkte Stichprobengröße, zweitens können unvollständige Datensätze die Voraussetzungen für einige statistische Verfahren verletzen und drittens besteht die Gefahr verzerrter Parameterschätzung aufgrund von systematischen Unterschieden zwischen den vorhandenen und den fehlenden Daten. Spieß (2010, S. 120) fasst die Beurteilung der verschiedenen Arten von fehlenden Werten folgendermaßen zusammen:

Sind fehlende Werte MCAR, dann ist die Modellierung des Missingmechanismus nicht notwendig, der Missingmechanismus ist ignorierbar. Sind fehlende Werte MAR, dann ist der Missingmechanismus in großen Stichproben im Allgemeinen ebenfalls ignorierbar. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn davon ausgegangen werden kann, dass Missingmechanismus und inhaltlich interessierendes Modell nicht durch einen gemeinsamen Parameter gesteuert werden. Sind die fehlenden Werte NMAR, dann ist der Missingmechanismus im Allgemeinen nicht ignorierbar. Zu beachten ist, dass die Ignorierbarkeit des Missingmechanismus, wie die Klassifikation fehlender Werte, von den berücksichtigten Variablen und deren Beziehungen untereinander abhängt.

„The only really good solution to the missing data problem is not to have any“ (Allison, 2001, S. 2). Wenn sich fehlende Werte trotz aller Bemühungen in der Datenerhebung nicht vermeiden lassen, gibt es verschiedene Arten mit fehlenden Werten in Datensätzen umzugehen. Zu nennen sind hierbei ältere Methoden wie bspw. *listwise* und *pairwise deletion* und Gewichtungen sowie neuere Ansätze wie imputationsbasierte Verfahren (z. B. *Multiple Imputation*, MI) und *Maximum-Likelihood*-(ML-)Verfahren (Lütke et al., 2007; Schafer & Graham, 2002). Collins, Schafer und Kam (2001, S. 330) zufolge sind die neueren Ansätze den älteren aus folgenden Gründen klar vorzuziehen: „Unlike these older methods, ML and MI are based on sound theory

and can produce efficient estimates and accurate measures of statistical uncertainty“. Auch Simulationsstudien von Arbuckle (1996) zeigen, dass ML-Verfahren älteren Ansätzen, wie der *listwise* und *pairwise deletion* aufgrund der Effizienz und der reduzierten Datenverzerrung vorzuziehen sind. Schafer und Graham (2002) und Arbuckle (1996) empfehlen die ML-Schätzungen als bevorzugte Methode zur Behandlung fehlender Daten.

Als gängigstes Vorgehen eines modellbasierten Umgangs mit fehlenden Werten ist Lüdtke et al. (2007) zufolge die in vielen Programmen zur Analyse von Strukturgleichungsmodellen (z. B. Mplus) implementierte Option Modelle mit diesem ML-Verfahren zu schätzen. Die ML-Schätzungen basieren auf der Annahme, dass die beobachteten, vollständigen Daten Informationen enthalten, die verwendet werden können, um wahrscheinliche Werte für die fehlenden Werte abzuleiten (Enders, 2001a). Dieser Ansatz wird im Rahmen von Strukturgleichungsmodellierungen als die *Full Information Maximum Likelihood* (FIML-)Methode bezeichnet (Lüdtke et al., 2007). Nach Enders (2001a) ist die FIML-Methode sehr universell und kann auf eine Vielzahl von Analysen angewendet werden, einschließlich der Schätzungen von Strukturgleichungsmodellen. Im Gegensatz zu imputationsbasierten Verfahren werden mit Hilfe von FIML keine fehlenden Werte imputiert, sondern es werden Modellparameter geschätzt (Enders, 2001a). Die FIML-Methode setzt voraus, dass die MAR-Annahme gilt und die Daten normalverteilt sind (Lüdtke et al., 2007; Reinecke, 2014).

Bezogen auf die Datensätze der TIMSS-2015-Untersuchung lassen sich verschiedene Typen von fehlenden Werten finden, sowohl im Schüler- und Elternfragebogen als auch studiendesignbasiert bei den Leistungsdaten der Schüler:innen.

Die *missings*, die wegen des Studiendesigns im Datensatz vorhanden sind, lassen sich wie folgt erklären: Im Rahmen der Kompetenzmessung lösen aufgrund des Multi-Matrix-Designs, wie in Kapitel 6.1.1 beschrieben, nicht alle Schüler:innen alle entwickelten Testaufgaben, sondern nur einen Teil (aufgrund des rotierten Testheftdesigns) und die restlichen, nicht-administrierten Aufgaben entsprechen im Datensatz fehlenden Werten. Da die Testhefte zufällig an die Schüler:innen verteilt werden, ist es nach Lüdtke et al. (2007) gerechtfertigt anzunehmen, dass diese *missings* im Datensatz als MCAR zu betrachten sind. Die fehlenden Werte im Rahmen der Kompetenztests werden bei der Skalierung berücksichtigt und mit Hilfe der multiplen Imputation in Mplus vervollständigt (Wendt et al., 2016). Auf die Studienbesonderheiten, die im Zusammenhang mit den Leistungsdaten der Schüler:innen stehen, wird im anschließenden Kapitel 6.2.2 genauer eingegangen.

Bei den fehlenden Werten in den Schüler- und Elternfragebögen hingegen kann nicht einfach aufgrund des Studiendesigns von MCAR ausgegangen werden. Wenn bspw. in Studien nach dem finanziellen Einkommen gefragt wird, verweigert typischerweise ein größerer Teil der Befragten die Antwort (Allison, 2001). Die Problematik wird von Allison (2001, S. 4) wie folgt zusammengefasst:

It is impossible to test whether the MAR condition is satisfied, and the reason should be intuitively clear. Because we do not know the values of the missing data, we can not compare the values of those with and without missing data to see if they differ systematically on that variable.

Eine Möglichkeit zu testen, ob es sich bei den fehlenden Werten um MCAR oder MAR handelt, bietet der von Little (1988) entwickelte MCAR-Test. Hierbei wird die Annahme geprüft, ob das Fehlen der Werte in einer Variablen nicht von der Ausprägung anderer Variablen im Datensatz abhängt (Lüdtke et al., 2007). Demnach wird die Nullhypothese getestet, dass MCAR gegenüber MAR anzunehmen ist (Lüdtke et al., 2007). Der MCAR-Test von Little (1988) zeigt für die Analyse der fehlenden Werte für die 43 Variablen in dieser Arbeit, dass die Nullhypothese verworfen werden muss und somit MCAR angenommen werden kann ($\chi^2 = 6136,561$; $df = 6443$; $sig. = .997$). Jedoch ist nach Lüdtke et al. (2007) kritisch anzumerken, dass die Annahme des MCAR mithilfe des Tests von Little (1988) nicht generell bestätigt werden kann, da hiermit nicht ausgeschlossen werden kann, dass das Auftreten von missings nicht von der Variablen selbst abhängt und folglich MNAR wäre.

Studien zufolge liefern modellbasierte Verfahren, wie die FIML-Methode auch bei Verletzungen ihrer Voraussetzungen (MAR, Normalverteilung) immer noch validere Ergebnisse als die älteren Methoden zur Behandlung fehlender Werte (z. B. *listwise* und *pairwise deletion*) (Enders, 2001b; Lüdtke et al., 2007; Newman, 2003).

Im Rahmen der fehlenden Werte im Schüler- und Elternfragebogen wird daher bei den Analysen mit Mplus die FIML-Methode genutzt. Die FIML-Methode ist im Statistikprogramm Mplus (ab der Version 5) standardmäßig voreingestellt (Geiser, 2011).

6.2.2 Berücksichtigung der Studienbesonderheiten

Im Folgenden werden die Besonderheiten der Datengrundlage der TIMS-Studie geschildert und beschrieben, wie in den Analysen mit diesen Stichprobenbesonderheiten umgegangen wird.

Die nationale Schülerstichprobe in der TIMSS-Erhebung ist so konzipiert, dass sie die Zielpopulation der Viertklässler:innen in Deutschland repräsentiert (LaRoche, Joncas & Foy, 2016). In TIMSS wird ein zweistufig stratifiziertes Stichprobenverfahren angewandt, das Schülerstichproben mit gleicher Auswahlwahrscheinlichkeit generiert, indem die Schulen mit

einer zur Schulgröße proportionalen Wahrscheinlichkeit und die Klassen mit einer zur Schulgröße umgekehrt proportionalen Wahrscheinlichkeit ausgewählt werden (LaRoche et al., 2016; Wendt et al., 2016). Da bei diesem Vorgehen zunächst Schulen und dann ganze Klassen (diese werden im Rahmen der Stichprobentheorie als ‚Klumpen‘ oder ‚cluster‘ bezeichnet) ausgewählt werden, wird hier von einer zweistufig stratifizierten Klumpenstichprobe gesprochen (Wendt et al., 2016). Die zweistufige Stratifizierung beinhaltet, dass die Schulen in Gruppen oder Schichten (*strata*) eingeteilt werden, die gemeinsame Merkmale aufweisen, um die Schätzungen reliabler zu machen und sicherzustellen, dass bestimmte Gruppen proportional in der Stichprobe repräsentiert werden (LaRoche, Joncas & Foy, 2016). Durch die Klumpenstichprobe werden die Standardfehler jedoch in der Regel unterschätzt, und somit würden bspw. Signifikanztests optimistischer ausfallen (Wendt, Euen & Bos, 2013). Die Stratifikation hingegen bewirkt, dass die Standardfehler generell eher überschätzt werden, und Signifikanztestungen würden konservativer ausfallen (Wendt et al., 2013). Um möglichst unverzerrte Schätzer für den Standardfehler zu erhalten, wird die *Jackknife Repeated Replication Technique* (JRR) angewendet (Foy & LaRoche, 2016). Zentral für das JRR- oder *Jackknifing*-Verfahren ist nach Foy und LaRoche (2016) die Gruppierung der Stichprobe in sogenannte *Jackknife-Zonen* unter Berücksichtigung des Stichprobendesigns (z. B. Stratifizierung) und die anschließende wiederholte Ziehung von Teilstichproben aus diesen *Jackknife-Zonen* (d. h. die wiederholte Replikation).²⁵

Um alle Stichprobenbesonderheiten der TIMSS-Daten wie das JRR-Verfahren in den Analysen zu berücksichtigen, wurde von der IEA das Analyse-Werkzeug IEA IDB Analyzer 5.0 entwickelt, welches eine entsprechende Syntax erzeugt, die anschließend mit Hilfe von SPSS ausgeführt werden kann (Wendt et al., 2013). Das Statistikprogramm Mplus bietet zudem die Möglichkeit die geclusterte Datenstruktur in den Analysen dieser Arbeit nach Muthén und Muthén (2010) mittels der Einstellungen TYPE = COMPLEX und CLUSTER = IDCLASS (Klassenidentifikationsnummer) zu berücksichtigen.

Da sich die geplante Stichprobe aufgrund von verschiedenen Gründen (z. B. Krankheit von Schüler:innen, Ausfälle von Klassen) in der Praxis nicht immer realisieren lässt, wird eine eindeutige Stichprobengewichtung für die Schüler:innen in jeder teilnehmenden Klasse erforderlich (LaRoche et al., 2016). Die Funktion eines Gewichts ist es, die für die Analysen relevante Grundgesamtheit angemessen interpretieren zu können, da durch Stichprobenausfälle

²⁵ Detailliertere Informationen zu *Jackknifing*-Verfahren finden sich bei Foy und LaRoche (2016).

oder auch komplexe Stichprobenauswahlverfahren nicht mehr gewährleistet werden kann, dass „das ungewichtete Stichprobenmittel ein erwartungstreuer Schätzer für das Mittel eines interessierenden Merkmals in der Grundgesamtheit ist“ (Gabler & Ganninger, 2010, S. 143). Spieß (2010, S. 120) fasst dies noch einmal folgendermaßen zusammen:

Die einer Gewichtung zugrunde liegende Idee geht auf einen design-basierten statistischen Ansatz zurück, der häufig etwa von der amtlichen Statistik gewählt wird. Dabei wird kein statistisches Modell, sondern es werden etwa Summen oder Anteile in endlichen Grundgesamtheiten geschätzt. Solange keine fehlenden Werte vorliegen, wird dabei lediglich die Ziehung der Stichprobe als Zufallsprozess aufgefasst. Die entsprechenden Ziehungswahrscheinlichkeiten sind aus dem gewählten Auswahlverfahren bekannt. Unterschiedliche Ziehungswahrscheinlichkeiten der Einheiten werden bei der Schätzung durch entsprechende Gewichte kompensiert.

Möglichen Stichprobenverzerrungen wird folglich durch die Verwendung der Gewichtung entgegen gewirkt, indem die einzelnen Einheiten in der Gruppe korrigiert werden (Gabler & Ganninger, 2010). Das Stichprobengewicht bzw. der Gewichtungsfaktor eines Kindes entspricht prinzipiell dem Kehrwert dessen Ziehungswahrscheinlichkeit (LaRoche et al., 2016).

Detaillierte Informationen zur Gewichtung in TIMSS 2015 sind bei LaRoche, Joncas und Foy (2016) und im TIMSS 2015 User Guide von Foy (2017) zu finden. Von den in den TIMSS Datensätzen enthaltenen Gewichten wird im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich das sogenannte *Houseweight* (HOUWGT) genutzt, da dieses Gewicht sicherstellt, dass die damit gewichtete Stichprobe dem tatsächlichen Stichprobenumfang in jedem Land entspricht (Foy, 2017). Alle Berechnungen dieser Arbeit erfolgen ausschließlich mit gewichteten Daten.

Die Analysen dieser Arbeit wurden mit Hilfe von zwei verschiedenen Statistikprogrammen, IBM SPSS Statistics 26 und Mplus 6, durchgeführt, die bestimmte Eigenschaften der Daten auf unterschiedliche Weise berücksichtigen und sich in den Berechnungsvorgängen je nachdem, welches Analyseprogramm angewendet wurde, unterscheiden.

Um die deskriptiven Statistiken von TIMSS 2015 zu erstellen, wird ergänzend zu SPSS das von der IEA entwickelte Analyse-Werkzeug IEA IDB Analyzer 4.0 genutzt, welches die Stichprobenbesonderheiten von allen IEA-Studien berücksichtigt, indem es eine entsprechende Syntax erzeugt, die anschließend mit Hilfe von SPSS ausgeführt werden kann.

Die explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen und die Schätzung der Strukturgleichungsmodelle wurden mit Hilfe der Statistiksoftware Mplus durchgeführt (Muthén & Muthén, 2010). Die Nutzung von Mplus hat hierbei verschiedene Vorteile. „So bietet z. B. Mplus [...] hervorragende Möglichkeiten zur Spezifikation komplizierter Modellstrukturen, wenn die analysierten Daten ordinal skaliert bzw. nicht normalverteilt sind“

(Lutz & Görz, 1999, S. 17). Mplus bietet eine Vielzahl von robusten Schätzmethoden an, sodass auch diese Art von Daten korrekt analysiert werden kann (Geiser, 2011). Insgesamt erweist sich Mplus nach Geiser (2011) als sehr flexibel, wenn es um die Behandlung von Datensituationen geht, die die strengen Annahmen konventioneller Schätzmethoden verletzen.

Zusätzlich bietet Mplus die Möglichkeit, die Leistungsschätzer der Schüler:innen (*plausible values*) angemessen zu analysieren (Asparouhov & Muthén, 2010). In den Analysen dieser Arbeit werden pro Domäne (Mathematik und Naturwissenschaften) jeweils fünf Datensätze mit den fünf *plausible values* erzeugt, die mit Hilfe des Mplus Befehls TYPE = IMPUTATION imputiert werden (Muthén & Muthén, 2010; Rubin, 1987). Im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung werden die fünf einzelnen PVs als latente Konstrukte, der mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Kompetenz der Schüler:innen, behandelt. Vor den Analysen in den beiden Gesamtmodellen wurden die PVs in Anlehnung an das Vorgehen von Schulz-Heidorf (2016) z-standardisiert ($MW = 0$; $SD = 1$), da sich die ursprüngliche Metrik der Leistungsdaten stark von der der restlichen analysierten Items unterscheidet, was im verwendeten Analyseprogramm Mplus zu Schätzproblemen führen kann.

6.2.3 Explorative Faktorenanalyse (EFA)

Die explorative Faktorenanalyse (EFA) ist ein Verfahren der multivariaten Datenanalyse, mit dem Ziel, Strukturen und Zusammenhänge in Gruppen von Variablen zu identifizieren. Sie hat demnach eine Strukturierungs- und gleichzeitig auch eine Datenreduzierungsfunktion (Backhaus, Erichson, Gensler, Weiber und Weiber, 2021). Die EFA dient zur Aufdeckung der Struktur des Zusammenhangs mehrerer manifester (messbarer) Variablen, welche zur Messung latenter (nicht messbarer) Konstrukte verwendet werden (Kleinke, Schlüter & Christ, 2017). Grundlage sind hierbei wechselseitig hoch korrelierte Variablen, die zu einem latenten Faktor oder Konstrukt zusammengefasst werden (Bortz & Schuster, 2010). Eine detaillierte Beschreibung der Methode der explorativen Faktorenanalyse findet sich beispielsweise bei Backhaus et al. (2021) und Bortz und Schuster (2010).

Die in TIMSS 2015 eingesetzten und im Rahmen dieser Arbeit relevanten Skalen und Gruppen von Variablen werden nach Empfehlung von Weiber und Sarstedt (2021), Urban und Mayerl (2014) und Reinecke (2014) zunächst mit Hilfe von explorativen Faktorenanalysen als „exploratorische Vorarbeiten“ (Reinecke, 2014, S. 9) analysiert, reduziert und zur Bildung von latenten Konstrukten genutzt. Nach Brown (2006) wird die EFA in der Regel vor konfirmatorischen Faktorenanalysen durchgeführt, um Skalen zu entwickeln und auch bestehende Skalen zu verfeinern. Die EFA dient hierbei nicht im eigentlichen Sinne als

exploratives Vorgehen, sondern hat den Zweck, einen ersten Einblick in die Datenstruktur zu erhalten und überprüft die in TIMSS 2015 eingesetzten und bereits vorab in der TIMSS Skalendokumentation definierten Skalen (Wendt, Bos et al., 2017). Die explorative Faktorenanalyse wird nach Kleinke et al. (2017) häufig genutzt, um eine Einschätzung über das Zutreffen von solchen grundlegenden Vorannahmen zu bekommen. Vor dem Hintergrund des Sparsamkeitsprinzips (*Ockham's Razor*; Baron & Tallant, 2016) dient die EFA im Rahmen dieser Arbeit weiterhin zur Reduzierung der in TIMSS eingesetzten Skalen.

Bevor die explorativen Faktorenanalysen mit dem Statistikprogramm Mplus 6 durchgeführt werden konnten, wurde, wie von Backhaus, et al. (2021) empfohlen, die Eignung der Daten mit Hilfe des Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Kriteriums im Statistikprogramm SPSS überprüft. Der KMO-Wert sollte nach Weiber und Sarstedt (2021) den Wert von .50 nicht unterschreiten und idealerweise größer als .70 sein. Die theoretisch-fundierte Skalen wurden anschließend in Mplus mittels Hauptkomponentenanalyse ermittelt und mit der orthogonalen Rotationstechnik (Varimax) rotiert (Bortz & Schuster, 2010). Bei der Höhe der zur Interpretation der Variablen geeigneten Faktorladung wird sich an der Empfehlung von Backhaus et al. (2021) orientiert, welche von hohen Ladungen ab einem Wert von $\geq .50$ ausgehen. Nach Berning (2020) rechtfertigen inhaltliche Gründe jedoch auch die Einbeziehung von Indikatoren mit niedrigeren Faktorladungen, da die Auswahl der Indikatoren nicht allein von der Stärke der Faktorladungen abhängen sollte. Zusätzlich wird dem Hinweis von Guadagnoli und Velicer (1988) gefolgt, der besagt, dass bei vier oder mehr Variablen mit Ladungen von $> .60$ von einer Interpretation unabhängig von der Stichprobengröße ausgegangen werden kann.

6.2.4 Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)

Im Folgenden wird die Methode der konfirmatorischen Faktorenanalyse kurz zusammengefasst, eine detailliertere Beschreibung findet sich bei Backhaus, Erichson und Weiber (2015).

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (*Confirmatory Factor Analysis*, CFA) wird genutzt, um die Beziehungen zwischen beobachteten manifesten Variablen und kontinuierlichen latenten Variablen zu untersuchen (Muthén & Muthén, 2010). Die CFA erfordert spezifische Hypothesen über den statistischen und inhaltlichen Zusammenhang von den manifesten Variablen auf die latenten Konstrukte (Kleinke et al., 2017). Mit Hilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen können diese Hypothesen über die Faktorenstruktur eines Datensatzes getestet werden (Bortz & Schuster, 2010). Die Beziehungen der manifesten Variablen zu einem latenten Konstrukt werden als Messmodelle bezeichnet (Kleinke et al., 2017). Im Gegensatz

zur explorativen Faktorenanalyse werden bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse die Beziehungen zwischen den manifesten Variablen und den latenten Konstrukten im Vorhinein festgelegt und dieses meist theoriebasierte Modell geschätzt (Reinecke & Pöge, 2010).

„Ein gut spezifiziertes Messmodell ist die Grundlage für jegliches Strukturgleichungsmodell“ (Berning, 2020, S. 529). Die Beurteilung der Messmodelle erfolgt anhand der bereits erwähnten Faktorladungen (Kapitel 6.2.3) und zusätzlicher Modellgütekriterien (Berning, 2020). Um beurteilen zu können, ob die theoriebasierten Annahmen der Zusammenhänge in Form der Messmodelle auf die Datengrundlage übertragbar sind, wurden in der empirischen Forschung hierzu verschiedene Modellgütekriterien entwickelt. Diese werden in Kapitel 6.2.6 näher erläutert.

6.2.5 Strukturgleichungsmodelle (SEM)

Mit Hilfe der Strukturgleichungsmodellierung (*Structural Equation Modeling*, SEM) können Zusammenhänge zwischen nicht direkt beobachtbaren latenten Variablen bzw. hypothetischen Konstrukten untersucht werden, die durch messbare, manifeste Variablen operationalisiert werden, sodass statistische Zusammenhänge auf der Ebene der nicht direkt beobachtbaren Konstrukte analysiert werden können (Aichholzer, 2017; Werner, Schmermelh-Engel, Gerhard & Gäde, 2016). Durch die Analyse der Zusammenhänge und komplexen Strukturen mehrerer Konstrukte in einem Modell, ist es im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung möglich, mehrere Hypothesen gleichzeitig in Form einer Analyse zu prüfen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2018; Reinecke & Pöge, 2010). Strukturgleichungsmodelle bieten nach Werner et al. (2016) im Vergleich zu anderen zusammenhangsprüfenden statistischen Verfahren folgende Vorteile:

- Validität: gleichzeitige Berücksichtigung von mehreren Variablen für jedes Konstrukt, dadurch umfassendere Validität (inhaltliche Gültigkeit) als bei der Analyse einzelner beobachtbarer Variablen
- Reliabilität: Systematische Berücksichtigung von Messfehlereinflüssen
- Komplexität: Simultane Berücksichtigung von komplexen Beziehungen vieler Variablen und indirekter Effekte
- Konfirmatorische Analyse: Betrachtung des Gesamtmodells inklusive Bestätigung oder Ablehnung möglich

Die Kontrolle von Messfehlereinflüssen wird in Strukturgleichungsmodellen durch die Differenzierung in eine Mess- und eine Strukturebene und der damit einhergehenden Unterscheidung zwischen manifesten und latenten Variablen ermöglicht (Reinecke & Pöge,

2010). Durch Messmodelle, in denen die Beziehungen zwischen manifesten und latenten Variablen festgelegt werden, entstehen im Strukturmodell messfehlerbereinigte Schätzungen für die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen (Hair et al, 2021; Watermann & Baumert, 2006).

Anzumerken ist, dass eine Kausalanalyse mit Strukturgleichungsmodellen nur möglich ist, wenn die Voraussetzung erfüllt ist, dass eine „zeitliche Abfolge zwischen Ursache und Wirkung bzw. zwischen unabhängigen Variablen und abhängigen Variablen“ (Reinecke, 2014, S. 21) besteht. Streng genommen ist eine Kausalanalyse daher mit einer querschnittlichen Datengrundlage nicht möglich. Die Kausalität zwischen den Variablen kann nicht im eigentlichen Sinne nachgewiesen werden, das Verfahren der Strukturgleichungsmodellierung prüft lediglich, „ob auf Grund der inhaltlich postulierten Hypothesen und der zugrundeliegenden Annahmen eine kausale Beziehung statistisch nicht zurückzuweisen ist. Ohne theoretisch abgeleitete Hypothesen lässt sich eine kausale Schlußfolgerung bezüglich der postulierten Beziehungen zwischen den Variablen nicht durchführen“ (Reinecke, 2014, S. 11).

Als Strukturmodell wird „die Gesamtheit aller theoretisch angenommenen Beziehungen zwischen den latenten Variablen“ (Werner et al., 2016, S. 953) bezeichnet. In Abbildung 18 ist exemplarisch ein Messmodell mit einer latenten Variablen (ε_1) und zwei manifesten Variablen (x_1 und x_2), den Faktorladungen (λ_{11} und λ_{21}) und den Fehlervariablen der Indikatoren (δ_1 und δ_2) dargestellt.

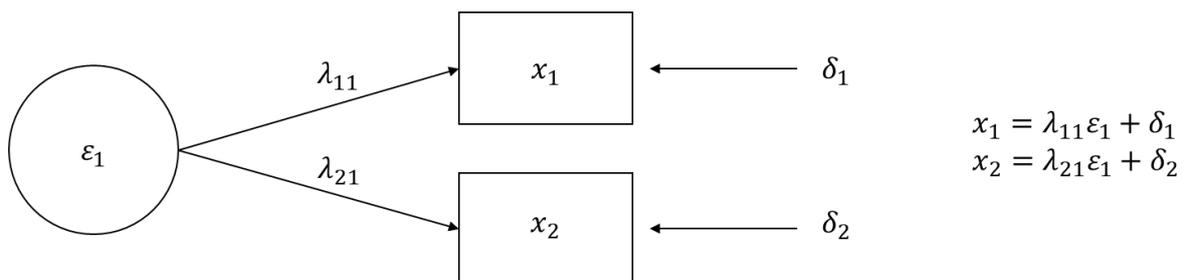


Abbildung 18: Messmodell mit zwei manifesten Variablen und dazugehörigen Gleichungen (in Anlehnung an Reinecke & Pöge, 2010)

Das vollständige Strukturgleichungsmodell besteht aus dem Strukturmodell mit den theoretisch angenommenen Zusammenhängen zwischen den latenten Variablen und den Messmodellen zur Operationalisierung dieser latenten Variablen über die manifesten Indikatorvariablen (Werner et al., 2016). Abbildung 19 zeigt aufbauend auf Abbildung 18 ein Beispiel eines vollständigen Strukturgleichungsmodells mit zwei latenten Variablen (ε_1 und ε_2), im dargestellten Beispiel wird eine latente Regression von ε_2 auf ε_1 geschätzt (mit dem Regressionskoeffizienten β_{21} und ζ_2 als latente Residualvariable).

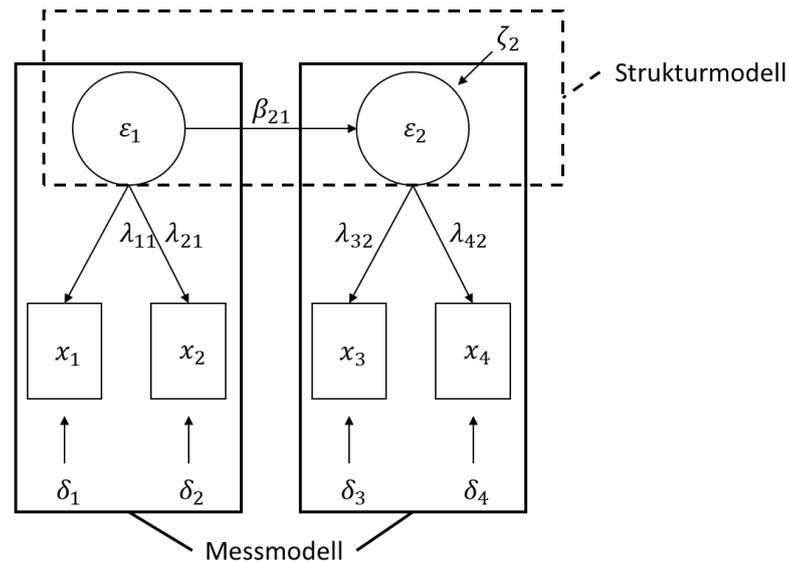


Abbildung 19: Beispiel für ein lineares Strukturgleichungsmodell mit zwei latenten Variablen (in Anlehnung an Geiser, 2011)

Im Folgenden wird das Vorgehen im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung vorgestellt, dem in dieser Arbeit gefolgt wird. Weiber und Sarstedt (2021), Urban und Mayerl (2014) und Reinecke (2014) plädieren zunächst dafür, dass für die Untersuchung der Messmodelle explorative Vorarbeiten durchzuführen sind, und dass die Messmodelle anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen zu prüfen sind.

Muthén und Muthén (2010, S. 51) fassen das zugrunde liegende Verhältnis von Mess- und Strukturmodell wie folgt zusammen:

CFA is a measurement model. SEM has two parts: a measurement model and a structural model. The measurement model for both CFA and SEM is a multivariate regression model that describes the relationships between a set of observed dependent variables and a set of continuous latent variables.

Die Messmodelle folgen demnach dem Ansatz der Faktorenanalyse (Kapitel 6.2.3). „Die Faktorenanalyse unterstellt, dass sich die empirischen Indikatorvariablen einer latenten Variablen durch hohe Korrelationen auszeichnen, wobei diese Korrelationen durch die jeweils betrachtete latente Variable verursacht werden“ (Backhaus et al., 2018, S. 562). Als Voraussetzung für die Anwendung von Strukturgleichungsmodellen gilt das metrische Skalenniveau der Variablen, Reinecke und Pöge (2010) zufolge können prinzipiell trotz dieser Vorannahmen auch Strukturgleichungsmodelle mit nominalen und ordinalen Variablen berechnet werden.

Im Folgenden wird das konkrete Vorgehen der Strukturgleichungsmodellierung nach Backhaus et al. (2018) kurz dargestellt, dem auch in dieser Arbeit gefolgt wird:

1. Modellformulierung
2. Parameterschätzungen
3. Beurteilung der Schätzergebnisse

Modellformulierung

Essenziell für die Modellformulierung sind die theoretischen Grundlagen (Teil I dieser Arbeit), die gleichzeitig das Fundament für die Hypothesenbildung (Kapitel 5) legen. Nach Backhaus et al. (2015) ist es empfehlenswert die theoriebasierten aufgestellten Hypothesen zunächst in Pfaddiagrammen zu veranschaulichen.

Parameterschätzung

Die am häufigsten in Strukturgleichungsmodellen eingesetzte Analyseverfahren zur Parameterschätzung ist die *Maximum-Likelihood*-(ML-)Schätzung (Werner et al., 2016). „Eine Maximum-Likelihood-(ML-)Schätzung in Strukturgleichungsmodellen erfolgt so, dass bei Gültigkeit der – von den Parametern abhängigen – modelltheoretischen Kovarianzmatrix in der Population die Likelihood (Plausibilität [...]) maximal wird, in einer Stichprobe die gegebene empirische Kovarianzmatrix vorzufinden“ (Werner et al., 2016, S. 957). Das ML-Verfahren findet nach Arzheimer (2016) diejenigen Parameterschätzungen, die mit größtmöglicher, maximaler Wahrscheinlichkeit die vorliegende Verteilung hervorgebracht haben könnten. „Mit der Maximum-Likelihood-Methode finden wir Stichprobenkennwerte zur Schätzung unbekannter Parameter, die so geartet sind, dass sie die sog. *Likelihood*, die sich aus der Wahrscheinlichkeit des Auftretens der in einer Stichprobe beobachteten Messungen ergibt, maximieren“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 91). Prinzipiell ist die Voraussetzung für das ML-Verfahren, dass alle Variablen normalverteilt sind, jedoch erweist sich das Verfahren „in der Praxis als erstaunlich robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme“ (Arzheimer, 2016, S. 59).

Zusätzlich zur ML-Schätzung bietet das Statistikprogramm Mplus noch ein alternatives Schätzverfahren an, das robuste *Maximum-Likelihood*-Verfahren (MLR), welches mit dem Befehl ESTIMATOR = MLR angewendet wird (Muthén & Muthén, 2010). Der Vorteil des MLR-Verfahrens ist, dass es robuster gegenüber nicht-normalverteilten Daten ist, die Standardfehler der Parameterschätzer und die Chi-Quadrat- (χ^2) Statistik werden hierbei für das jeweilige Modell korrigiert (Kleinke et al., 2017; Li, 2016). Zusätzlich kann der MLR-Schätzer auch bei Vorliegen von fehlenden Werten im Datensatz genutzt werden (Kleinke et al., 2017).

Beurteilung der Schätzergebnisse

Zur Beurteilung der Schätzergebnisse können verschiedene Gütekriterien herangezogen werden, die sich sowohl auf das Modell als Ganzes als auch auf die Beurteilung von Teilstrukturen beziehen (Backhaus et al., 2018). Die Modellgütekriterien, die in dieser Arbeit genutzt werden, werden im anschließenden Abschnitt ausführlicher dargestellt. Falls die Passung des aufgestellten Modells zu den empirischen Daten (Modell-Fit) aufgrund unzureichender Fit-Werte (Modellgütekriterien, Kapitel 6.2.6) nicht angenommen werden kann, empfiehlt Kline (2016) eine theoriekonforme Modellanpassung oder Modellneuformulierung mit anschließender Parameterschätzung und erneuter Beurteilung der Schätzergebnisse.

6.2.6 Modellgütekriterien

Zur Beurteilung der Passung (Modell-Fit) von aufgestellten Modellen (Mess- und Strukturgleichungsmodelle) an die empirische Datengrundlage können verschieden statistische Gütekriterien (Fit-Indizes) herangezogen werden (Weiber & Sarstedt, 2021). Unterschieden wird grundlegend zwischen der Modellgüte, den *Absolute Fit Indices* als inferenzstatistische Gütekriterien (z. B. χ^2 -Test) und den deskriptiven Gütekriterien (*Incremental Fit Indices*) (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Reinecke & Pöge, 2010).

Die im Folgenden vorgestellten Modellgütekriterien sind sowohl für die Beurteilung der einzelnen Messmodelle als auch der Strukturgleichungsmodelle gültig. Die verschiedenen Modellgütekriterien, die in dieser Arbeit Anwendung finden, werden nachfolgend kurz zusammengefasst, eine ausführlichere Darstellung ist zum Beispiel bei Weiber und Sarstedt (2021), Kline (2016) und Reinecke (2014) und zu finden.

Um grundlegend die Passung zwischen einem Modell und den empirischen Daten beurteilen zu können, wird der χ^2 -Test, als aktuell einziger inferenzstatistischer Test zu Beurteilung der Modellgüte von Strukturgleichungsmodellen, eingesetzt (Aichholzer, 2017; Geiser, 2011; Werner et al., 2016). Bei dem χ^2 -Test handelt es sich um einen approximativen Anpassungstest, welcher die Güte der Übereinstimmung der beobachteten und reproduzierten Datenpunkte überprüft. Hierbei bedeutet ein nicht signifikantes Ergebnis, dass das Modell zu den erhobenen Daten passt (Bortz & Schuster, 2010; Werner et al., 2016).

Als problematisch beim χ^2 -Test ist anzusehen, dass er sehr sensitiv auf eine Vergrößerung der Stichprobe reagiert (Weiber & Sarstedt, 2021). Hierbei werden nach Bentler und Bonett (1980) Modelle, die anhand eines Datensatzes mit großer Stichprobe aufgestellt werden, aufgrund des χ^2 -Wertes eher abgelehnt. Kline (2016) zufolge steigt der χ^2 -Werte mit steigendem

Stichprobenumfang, und das Ergebnis des χ^2 -Tests wird signifikant, obwohl der Unterschied zwischen beobachtetem und empirischem Modell gering ist. Aufgrund dieser Problematik sind zusätzliche Kriterien zur Beurteilung der Modellgüte heranzuziehen, die nicht in diesem Maße abhängig von der Stichprobengröße sind.

Ergänzend zum χ^2 -Test gibt es ein weiteres inferenzstatistisches Maß, den *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), welches weniger sensibel auf bestimmte Dateneigenschaften wie die Stichprobengröße reagiert als der χ^2 -Test (Werner et al., 2016). Der RMSEA ist ein *Badness-of-Fit-Index*, bei dem ein Wert von Null den perfekten Fit darstellt (Kline, 2016). Hu und Bentler (1999) zufolge soll der RMSEA-Wert nicht größer als .06, nach Geiser (2011) nicht größer als .05 sein. Nach Browne und Cudeck (1992) kann von einem guten („close fit“, Browne & Cudeck, 1992, S. 239) Fit ausgegangen werden, wenn der RMSEA-Wert $\leq .05$ ist, von einem akzeptablen („reasonable“, Browne & Cudeck, 1992, S. 239) Modell-Fit $\leq .08$, und bei Werten von $> .10$ ist der Modell-Fit nicht mehr akzeptabel. Reinecke und Pöge (2010, S. 784) fassen die Cut-off-Werte zur Diskrepanz zwischen beobachtetem und empirischem Modell wie folgt zusammen: „Werte des RMSEA, die größer als .08 sind, werden als große, Werte zwischen .05 und .08 als mittlere und Werte kleiner als .05 als kleine Diskrepanz interpretiert“.

Zusätzlich zu den beschriebenen inferenzstatistischen Modellgütekriterien gibt es verschiedene deskriptive Gütekriterien zur Beurteilung der Modelle (*Incremental Fit Indices*). Im Statistikprogramm Mplus, das für die Analysen dieser Arbeit verwendet wurde, werden zusätzlich folgende alternative Fit-Indizes ausgegeben, die zur Beurteilung der Modelle geeignet sind und im Folgenden kurz beschrieben werden: *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), *Comparative Fit Index* (CFI) und der *Tucker Lewis Index* (TLI) (Kleinke et al., 2017).

Der *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) ist ein standardisiertes Maß, das als eines der wenigen deskriptiven Beurteilungskriterien nicht auf dem χ^2 -Test beruht (Werner et al., 2016). Für eine gute Passung zwischen dem Modell und den Daten sollte der SRMR nahe Null (Kline, 2016), nach Hu und Bentler (1999) möglichst $\leq .05$ bis $\leq .08$ sein.

Der *Comparative Fit Index* (CFI) wurde von Bentler (1990) entwickelt und ist ein weiteres deskriptives Gütekriterium und vergleicht den Fit des untersuchten Modells mit einem Unabhängigkeits- oder Baseline Modell (Kline, 2016). Der CFI gibt an, in welchem Maße das untersuchte Modell besser zu den Daten passt als das Unabhängigkeitsmodell (Geiser, 2011). Der CFI gilt als relativ unabhängig von der Stichprobengröße (Bentler, 1990; Fan, Thompson

& Wang, 1999). Der CFI kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, Hu und Bentler (1999) sprechen bei einem „cutoff value close to .95“ (Hu & Bentler, 1999, S. 27) von einem guten Fit-Wert des CFI. Weiber und Sarstedt (2021) gehen von einem Schwellenwert von $\geq .90$ für einen guten Modell-Fit aus. Für Bentler und Bonett (1980), Homburg und Baumgartner (1995) und Wang und Wang (2012) ist ein CFI-Wert von $\geq .90$ als akzeptabel einzustufen.

Der *Tucker Lewis Index* (TLI; Tucker & Lewis, 1973) zählt ebenso wie der CFI zur Gruppe der *Incremental Fit Indices* und vergleicht den Fit des Zielmodells mit dem eines Baseline-Modells (Geiser, 2011). Die Werte des TLI liegen primär zwischen 0 und 1, es sind jedoch auch Werte geringfügig größer als 1 möglich (Reinecke, 2014). Es gelten für den TLI nach Hu und Bentler (1999) und Geiser (2011) dieselben Cut-off-Richtwerte ($> .95$) wie für den CFI. Weiber und Sarstedt (2021) sprechen von einem guten Modell-Fit bei einem TLI-Schwellenwert von $\geq .90$. Genau wie beim CFI, stufen auch beim TLI Bentler und Bonett (1980), Homburg und Baumgartner (1995) und Wang und Wang (2012) einen Wert von $\geq .90$ als akzeptabel ein.

Um die Modellgüte insgesamt beurteilen zu können, raten Hu und Bentler (1998) zu einer „two-index presentation strategy“ (Hu & Bentler, 1998, S. 447). Diese Strategie beinhaltet die Nutzung des SRMR in Ergänzung durch mindestens einen weiteren Index, wie den TLI, CFI oder RMSEA (Hu & Bentler, 1998). Kline (2016) plädiert stark dafür den χ^2 -Test, den RMSEA, den CFI und den SRMR in die Modellbeurteilung einzubeziehen.

Um alle relevanten Modell-Fit-Aspekte abzudecken, empfehlen Beauducel und Wittmann (2005) einen inkrementellen Fit-Index (z. B. CFI), den RMSEA, den SRMR und den χ^2 -Wert zu berichten. Insgesamt sollten nach Werner et al. (2016) aufgrund der Sensibilität der unterschiedlichen Modellgütekriterien gegenüber verschiedenen Dateneigenschaften, wie z. B. der Komplexität von Modellen und des Stichprobenumfangs, immer mehrere Kriterien zur Beurteilung von Strukturgleichungsmodellen genutzt werden.

Auch Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003, S. 31) betonen, dass verschiedene Kriterien zur Modellbeurteilung herangezogen werden sollten:

Because there is no single statistical significance test that identifies a correct model given the sample data, it is necessary to take multiple criteria into consideration and to evaluate model fit on the basis of various measures simultaneously. For each estimation procedure, a large number of goodness-of-fit indices is provided to judge whether the model is consistent with the empirical data.

Im Allgemeinen sind die Kriterien, Indices und Cut-off-Werte zur Beurteilung des Modell-Fit in der empirischen Forschung viel diskutiert, ein Einblick findet sich beispielsweise bei Marsh, Hau und Wen (2004). Kline (2010, S. 197) zufolge behandeln viele Forschende diese Grenzwerte fälschlicherweise als „golden rules“, trotz der Warnungen von Hu und Bentler (1999), dass die vorgeschlagenen Fit-Schwellenwerte nicht übergeneralisiert werden sollten. Kline (2010) zufolge besteht in der Forschung ein „general agreement that treating thresholds for approximate fit indexes as ‘golden rules’ is no longer up to standard“ (Kline, 2010, S. 198). Schermelleh-Engel et al. (2003, S. 52 f.) plädieren dafür, die Modellgütekriterien nicht als starre Cut-off-Werte, sondern als „rules of thumb“ zu betrachten, „it is always possible that a model may fit the data although one or more fit measures may suggest bad fit“.

Zusammenfassend werden auf der zitierten Grundlage die in Tabelle 8 aufgeführten ‚Daumenregeln‘ für die Beurteilung der Modellgüte im Rahmen dieser Arbeit verwendet.

Tabelle 8: Überblick über ausgewählte Modellgütekriterien

Gütemaße	Modell-Fit	
	gut	akzeptabel
χ^2	Niedriger χ^2 relativ zu Freiheitsgraden (df) mit einem nicht signifikanten p -Wert ($p > .05$) (Hooper et al., 2008)	
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$
CFI	$> .95$	$\geq .90$
TLI	$> .95$	$\geq .90$

7 Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit ist es, in einem ersten Schritt die individuellen, schulischen und familiären Bedingungen und Einflussfaktoren von Viktimisierungen anhand eines Strukturgleichungsmodells darzustellen und in einem zweiten Schritt den Zusammenhang mit den schulischen Leistungen anhand der Kompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften zu untersuchen. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analysen vorgestellt, mit welchen die in Kapitel 5 formulierten Hypothesen geprüft werden.

Wie bereits in Kapitel 6 beschrieben, setzen sich Strukturgleichungsmodelle einerseits aus einzelnen Messmodellen, die verschiedene latente Konstrukte bilden und andererseits einem Strukturmodell, welches die Zusammenhänge der Messmodelle darstellt, zusammen. Im folgenden Kapitel 7.1 werden zu Beginn die einzelnen Messmodelle auf Basis der bereits in TIMSS 2015 vorhandenen Skalen zunächst im Rahmen der EFA und anschließend der CFA in Anlehnung an das von Weiber und Sarstedt (2021), Urban und Mayerl (2014) und Reinecke (2014) empfohlene Vorgehen überprüft. Anschließend werden die deskriptiven Statistiken der manifesten Variablen der finalen Messmodelle berichtet. Die geprüften Messmodelle werden anschließend schrittweise unter Einbeziehung ihrer theoriegeleiteten Zusammenhänge zu Strukturgleichungsmodellen und schließlich zu den Gesamtmodellen aufgebaut. Das Gesamtmodell bezogen auf die Einflussfaktoren auf Viktimisierungen und daran anschließend die Gesamtmodelle unter Einbeziehung des Zusammenhangs mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen finden sich in Kapitel 7.2.

7.1 Messmodelle, deskriptive Statistiken und erste Zusammenhänge

Im Folgenden wird der Prozess der Erstellung der einzelnen, für diese Arbeit relevanten Messmodelle dokumentiert. In diesem Kapitel werden die finalen Messmodelle vorgestellt und die deskriptiven Statistiken der dazugehörigen manifesten Variablen berichtet (arithmetische Mittelwerte, *MW*; Standardabweichung, *SD*). Weiterhin werden für die Skalen entsprechende Kennwerte zur Beurteilung der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha, α) und Trennschärfen (r_{it}) berechnet.²⁶ Zusätzlich werden in diesem Kapitel erste Zusammenhänge der latenten Konstrukte als Zwischenergebnisse im Bereich der individuellen und familiären Faktoren aufgeführt und somit das Strukturgleichungsmodell schrittweise logisch aufgebaut. Berichtet

²⁶ Die deskriptiven Statistiken und Kennwerte wurden mit SPSS 26 berechnet. Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass den Analysen mit SPSS ein anderer Stichprobenumfang zugrunde liegt als den Analysen mit Mplus (listenweiser Ausschluss in SPSS gegenüber der Verwendung der FIML-Methode in Mplus).

werden hierbei die vollstandardisierten (stdyx) Regressions- (β) und Korrelationskoeffizienten (r) (Geiser, 2011).

Da der Fokus dieser Arbeit auf der Betrachtung von Viktimisierungen liegt und bereits die Darstellung der deskriptiven Statistiken als Forschungsdesiderat angesehen werden kann, werden diese Statistiken detaillierter wiedergegeben und erläutert als die, der verschiedenen individuellen und familiären Einfluss- und Bedingungsfaktoren.

7.1.1 Viktimisierung

Das Fundament dieser Arbeit bildet die Skala aus dem Schülerfragebogen von TIMSS 2015 zur Viktimisierung von Schüler:innen, die entsprechende Fragestellung lautet: „Wie oft haben in diesem Jahr andere Schüler deiner Schule eins der folgenden Dinge getan (direkt oder auch per Kurznachrichtendienst (SMS), E-Mail oder über das Internet)?“. Das Auftreten von folgenden Arten von Viktimisierungen wird hierbei mit insgesamt acht Items abgefragt: Beleidigungen/Beschimpfungen, Ausschluss, Verleumdung, Diebstahl, Körperverletzung/ körperliche Gewalt, Zwang, Bloßstellung und Bedrohung (siehe Tabelle 9). Die Häufigkeit des Auftretens wird mit den Antwortkategorien 1 = *mindestens 1-mal pro Woche*, 2 = *1- bis 2-mal pro Monat*, 3 = *einige Male pro Jahr* und 4 = *nie* erhoben.

Erfasst wird, den theoretischen Grundlagen in Kapitel 2.4 zufolge, hierbei die primäre Viktimisierung, also die Opferwerdung in psychischer und/oder physischer Form durch die negativen Handlungen der Täter:innen (Teuschel & Heuschen, 2013). Die sekundäre und tertiäre Viktimisierung kann anhand der Daten der TIMSS-2015-Untersuchung nicht analysiert werden. Zusätzlich wird im Zusatz in Klammern in der Fragestellung („direkt oder auch per Kurznachrichtendienst (SMS), E-Mail oder über das Internet“) sowohl das Auftreten von Viktimisierungen vor Ort in der Schule erfragt als auch mittels digitaler Medien (Cyberviktimisierungen). Eine getrennte Analyse von Viktimisierungen vor Ort in der Schule und Cyberviktimisierungen ist demzufolge anhand der Formulierung der Frage nicht möglich. Wenn im Folgenden demnach von Viktimisierungen die Rede ist, werden darunter sowohl digitale als auch traditionelle Viktimisierungsformen, also in Präsenz im Schulkontext, verstanden.²⁷

²⁷ Hier sei bereits auf die kritische Betrachtung der Erhebungsinstrumente von TIMSS 2015 in Kapitel 8.3 hingewiesen.

Auf Grundlage der theoretischen Betrachtungen und Unterscheidungen der direkten und indirekten Viktimisierungsformen sowie psychischen und physischen Gewaltformen (Kapitel 2.1) lassen sich die einzelnen Items der Viktimisierungsskala von TIMSS 2015 jeweils zuordnen. In Tabelle 9 ist diese Zuordnung dargestellt. Von den acht erhobenen Viktimisierungsformen sind fünf direkt und drei indirekt, fünf psychischer und drei physischer Art. Die Items in TIMSS 2015 erfassen somit ein sehr breites Feld an Viktimisierungsformen.

Tabelle 9: Zuordnung der Begrifflichkeiten und Viktimisierungsformen zu den Items der Viktimisierungsskala von TIMSS 2015

Items der Viktimisierungsskala	Bezeichnung	Form der Viktimisierung
Wie oft haben in diesem Jahr andere Schüler deiner Schule eins der folgenden Dinge getan (direkt oder auch per Kurznachrichtendienst (SMS), E-Mail oder über das Internet)?		
sich über mich lustig gemacht oder mich beschimpft (ASBG12A)	Beleidigung, Beschimpfung	direkt, psychisch
mich bei Spielen oder anderen Dingen nicht mitmachen lassen (ASBG12B)	Ausschluss	indirekt, psychisch
Lügen über mich verbreitet (ASBG12C)	Verleumdung	indirekt, psychisch
mir etwas gestohlen (ASBG12D)	Diebstahl	direkt, physisch
mich geschlagen oder mir wehgetan (<i>zum Beispiel durch Schubsen, Schlagen, Treten</i>) (ASBG12E)	Körperverletzung, körperliche Gewalt	direkt, physisch
mich gezwungen, Dinge zu tun, die ich nicht wollte (ASBG12F)	Zwang	direkt, physisch
peinliche Dinge über mich weitererzählt (ASBG12G)	Bloßstellung	indirekt, psychisch
mir gedroht (ASBG12H)	Bedrohung	direkt, psychisch

Aufgrund der Fragestellung wird im Folgenden für das Erhebungsinstrument der Begriff der Viktimisierungsskala und nicht der Mobbing- bzw. Bullying-Skala verwendet, da sich weder die für die Mobbing- bzw. Bullying-Definition erforderliche Wiederholung und Systematik der negativen Handlungen noch deren konkret festgelegte Auftretenshäufigkeit in dieser Fragestellung wiederfinden lässt. Unter Betrachtung des theoretischen Hintergrundes ergibt sich hieraus die Problematik, dass zwischen Viktimisierungen als Oberbegriff und Mobbing bzw. Bullying im Speziellen nicht unterschieden werden kann, da wie in Kapitel 2.1 beschrieben laut Definition von Olweus (2009, 1994) ein systematisches, wiederholtes

Auftreten von negativen Handlungen als Grundlage für die Definition von Mobbing bzw. Bullying angesehen wird. Als wiederholte Handlungen werden hierbei das Auftreten von mindestens zwei- bis dreimal pro Monat angesehen (Olweus, 1996; Solberg & Olweus, 2003). Dieser klare Cut-off-Wert von mindestens zwei- bis dreimal pro Monat ist auf die in TIMSS 2015 verwendete Skala zur Viktimisierung nicht übertragbar, und es kann daher in diesem Zusammenhang nicht von Mobbing bzw. Bullying, sondern nur vom Oberbegriff der Viktimisierung gesprochen werden.

Tabelle 10 beinhaltet die Mittelwerte der Items der Viktimisierungsskala, diese bewegen sich in einem Bereich von 3 ($MW = 3,03$; *einige Male pro Jahr*) bis 4 ($MW = 3,69$; *nie*), also über dem theoretischen Mittelwert von 2,5, somit treten alle Viktimisierungsformen im Durchschnitt insgesamt eher selten in vierten Klassenstufen in Deutschland auf. Die Standardabweichungen der einzelnen Variablen der Skala variieren zwischen 0,73 und 1,13 (siehe Tabelle 10). Die Streuung der Variable zum Diebstahl fällt am geringsten aus ($SD = 0,73$) und die Streuung der Variable zu den Beleidigungen am höchsten ($SD = 1,13$), was darauf schließen lässt, dass die Angaben der Schüler:innen hierbei im Vergleich heterogener ausfallen.

Tabelle 10: Deskriptive Statistiken der Items der Viktimisierungsskala I

Viktimisierung	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Wie oft haben in diesem Jahr andere Schüler deiner Schule eins der folgenden Dinge getan (direkt oder auch per Kurznachrichtendienst (SMS), E-Mail oder über das Internet)?		
<i>(1 = mindestens 1-mal pro Woche; 2 = 1- bis 2-mal pro Monat; 3 = einige Male pro Jahr; 4 = nie)</i>		
sich über mich lustig gemacht oder mich beschimpft (ASBG12A)	3,07	1,13
mich bei Spielen oder anderen Dingen nicht mitmachen lassen (ASBG12B)	3,03	1,09
Lügen über mich verbreitet (ASBG12C)	3,22	1,05
mir etwas gestohlen (ASBG12D)	3,69	0,73
mich geschlagen oder mir wehgetan (<i>zum Beispiel durch Schubsen, Schlagen, Treten</i>) (ASBG12E)	3,05	1,07
mich gezwungen, Dinge zu tun, die ich nicht wollte (ASBG12F)	3,65	0,79
peinliche Dinge über mich weitererzählt (ASBG12G)	3,49	0,90
mir gedroht (ASBG12H)	3,68	0,77

Die interne Konsistenz der Viktimisierungsskala wurde mit Hilfe des Cronbachs Alpha (α) ermittelt, diese liegt bei der Viktimisierungsskala bei $\alpha = .84$, und somit ist nach Tachtsoglou und König (2017) die Reliabilität der Skala als gut einzustufen (Anhang A).

Zusätzlich wurden die Trennschärfen der Items berechnet, diese sind in Anhang B aufgeführt. Die Trennschärfen der Items der Viktimisierungsskala sind fast alle höher als $r_{it} = .50$ und nach Döring und Bortz (2016) als hoch einzustufen, lediglich ein Item liegt mit $r_{it} = .46$ knapp darunter und ist als mittelmäßig zu bewerten.

Um das Auftreten von Viktimisierungen und die Verteilung in der Stichprobe detaillierter beschreiben zu können, wurden zusätzlich zu den Mittwerten und Standardabweichungen die gewichteten absoluten und relativen Häufigkeiten berechnet und in Tabelle 11 aufgeführt.

Bei den Viertklässler:innen in Deutschland traten mindestens einmal pro Woche am häufigsten Beleidigungen (17 %), Ausschluss (15 %), körperliche Verletzungen (14 %) und Verleumdungen (12 %) auf (siehe Tabelle 11). Etwas seltener, im einstelligen Prozentbereich traten mindestens einmal pro Woche Bloßstellung (7 %), Bedrohung (5 %), Zwang (5 %) und am seltensten Diebstahl (4 %) auf.

Werden die ersten beiden Kategorien (1 = *mindestens 1-mal pro Woche*; 2 = *1- bis 2-mal pro Monat*) zusammengefasst, so lassen sich Aussagen darüber treffen, welche Viktimisierungsformen mindestens ein paar Mal pro Monat in den letzten 12 Monaten von den befragten Schüler:innen berichtet werden. Demnach sind knapp ein Drittel der befragten Schüler:innen mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von sozialem Ausschluss geworden (siehe Tabelle 11). Besonders erschreckend ist, dass mehr als ein Viertel der Viertklässler:innen in Deutschland in den letzten 12 Monaten mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von körperlichen Verletzungen wurden, dasselbe gilt für Beleidigungen und Beschimpfungen. Etwas weniger als ein Viertel der befragten Grundschüler:innen berichten, dass mindestens ein paar Mal pro Monat Lügen über sie verbreitet wurden (siehe Tabelle 11). 14 % der Schüler:innen sind mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von Bloßstellungen, 10 % Opfer von Zwang, 9 % Drohungen und knapp 8 % von Diebstahl geworden (siehe Tabelle 11).

Insgesamt haben mehr als die Hälfte der Schüler:innen mindestens einige Male pro Jahr körperliche Verletzungen erfahren müssen. Auch sozialer Ausschluss wurde von mehr als der Hälfte der Viertklässler:innen im letzten Jahr erlebt. Knapp die Hälfte der Viertklässler:innen in Deutschland haben im letzten Jahr Beleidigungen über sich ergehen lassen müssen. Am seltensten treten Bedrohungen und Diebstahl auf, jedoch berichtet auch hier noch knapp jede:r fünfte Schüler:in hiervon Opfer im letzten Jahr geworden zu sein (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Deskriptive Statistiken der Items der Viktimisierungsskala II

Viktimisierung		mind. 1- mal pro Woche	1- bis 2- mal pro Monat	einige Male pro Jahr	nie	Gesamt
Beleidigung (ASBG12A)	Absolut	545	354	711	1685	3296
	Prozent	16,5	10,7	21,6	51,1	100,0
Ausschluss (ASBG12B)	Absolut	476	478	809	1532	3296
	Prozent	14,5	14,5	24,6	46,5	100,0
Verleumdung (ASBG12C)	Absolut	385	382	632	1884	3283
	Prozent	11,7	11,6	19,3	57,4	100,0
Diebstahl (ASBG12D)	Absolut	133	112	394	2606	3245
	Prozent	4,1	3,5	12,2	80,3	100,0
Körperverletzung (ASBG12E)	Absolut	449	449	876	1520	3293
	Prozent	13,6	13,6	26,6	46,1	100,0
Zwang (ASBG12F)	Absolut	156	175	346	2615	3291
	Prozent	4,7	5,3	10,5	79,5	100,0
Bloßstellung (ASBG12G)	Absolut	226	227	554	2273	3281
	Prozent	6,9	6,9	16,9	69,3	100,0
Bedrohung (ASBG12H)	Absolut	159	124	338	2672	3293
	Prozent	4,8	3,8	10,3	81,2	100,0

Die meisten Verteilungen sind stark rechtssteil, es sind jedoch auch Tendenzen zu U-förmigen Verläufen der Verteilungen erkennbar (z. B. Beleidigung, Diebstahl, Bedrohung). Die Datengrundlage ist demnach nicht normalverteilt. Das Statistikprogramm Mplus bietet jedoch auch die Möglichkeit, nicht-normalverteilte Daten durch die Nutzung des Schätzers MLR (ESTIMATOR = MLR) zu analysieren, welcher sehr robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsvoraussetzung der Daten ist. Bei den Auswahlkategorien von 1 = *mindestens 1-mal pro Woche* bis 4 = *nie* handelt es sich um eine ordinale Datengrundlage, die jedoch nach Bentler und Chou (1987, S. 88) als metrisch behandelt werden kann, wenn mindestens vier Kategorien vorhanden sind:

We suggest adopting the following practices for the near future. Continuous methods can be used with little worry when a variable has four or more categories, but with three or fewer categories one should probably consider the use of alternative procedures.

Zusätzlich zur Beschreibung der Viktimisierungen von Viertklässler:innen in Deutschland anhand der einzelnen Items kann die im internationalen Teil des TIMSS-2015-Datensatzes

enthaltende Variable des *Student Bullying*²⁸ *Index*²⁹ hinzugezogen werden. Demzufolge sind 13 % der Viertklässler:innen in Deutschland wöchentlich (*about weekly*) und 30 % monatlich (*about monthly*) Opfer von Viktimisierungen (siehe Tabelle 12). Demnach werden 43 % der Grundschüler:innen mindestens ein paar Mal pro Monat im Allgemeinen Opfer von Viktimisierungen. Mehr als die Hälfte der Schüler:innen werden nahezu nie (*almost never*) Opfer von Viktimisierungen.

Im Vergleich mit den internationalen Skalenwerten des *Student Bullying Index*, der alle an TIMSS 2015 teilnehmende Länder enthält, sind nur marginale Unterschiede festzustellen. Etwa 16 % aller Schüler:innen der an TIMSS teilnehmenden Länder berichten *about weekly* und 29 % *about monthly* Opfer von Viktimisierungen zu werden, 56 % berichten *almost never* von Viktimisierungen betroffen zu sein (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2016).

Tabelle 12: Deskriptive Statistiken des *Student Bullying Index* für Deutschland

<i>Student Bullying</i>		about weekly	about monthly	almost never	Gesamt
ASDGSB	Absolut	430	991	1900	3321
	Prozent	12,9	29,9	57,2	100,0

Um einen möglichen Einfluss von Klassenmerkmalen auf die Viktimisierung zu überprüfen, wird im Rahmen dieser Arbeit zur Überprüfung der Hypothese H2, der Intraklassen-Korrelationskoeffizient (*Intraclass Correlation Coefficient*, ICC) genutzt (Kleinke et al., 2017). Der Intraklassen-Korrelationskoeffizient gibt den Anteil der Varianz auf der Kontextebene an, der als Summe von Individual- und Kontextvarianz berechneten Gesamtvarianz (Kleinke et al., 2017). Der ICC liegt zwischen den Werten 0 und 1 (Wenzelburger, Jäckle & König, 2014). Bei einem ICC von 1 haben alle Individuen in einer Gruppe denselben Wert, und die gesamte Varianz geht ausschließlich auf die Unterschiede zwischen den Gruppen (Kontextmerkmale) zurück, der ICC ist 0, „wenn die beiden Gruppenmittelwerte auf den Gesamtmittelwert zusammenfallen und damit die Gesamtvarianz ausschließlich auf die Unterschiede innerhalb der Gruppen [Individualmerkmale] zurückgeht“ (Wenzelburger et al., 2014, S. 96). Nach Hox (2010) sind Mehrebenenanalysen erst sinnvoll, wenn der ICC mindestens .05 erreicht, Heck und Thomas (2015) empfehlen mindestens einen ICC von .10 und Jäckle und Schärudel (2017)

²⁸ Im Rahmen der internationalen Berichterstattung wird der Begriff Bullying für die Viktimisierungsskala verwendet. Zur Abgrenzung und Verwendung der verschiedenen Begrifflichkeiten siehe Kapitel 2.1.

²⁹ Informationen zur Erstellung der Indexvariable finden sich bei Martin, Mullis, Hooper et al. (2016).

gehen in bildungswissenschaftlichen Kontexten von Schulklassen erst ab einem Wert von .15 von einem relevanten ICC aus.

Die Ergebnisse der Berechnung des ICC der einzelnen Items der Skala zur Viktimisierung von Schüler:innen findet sich in Anhang C. Die ICC der Items der Viktimisierungsskala nehmen Werte zwischen .035 und .044 an, demnach gehen nur 3,5 bis 4,4 % der Varianz der Viktimisierung auf Unterschiede zwischen den Klassen zurück. Somit bedeutet dies, dass von einer Berücksichtigung von schulischen Einflussfaktoren, die den schulischen Kontext und das Schul- und Klassenklima berücksichtigen, daher im Rahmen dieser Arbeit abgesehen wird, da die Unterschiede zwischen den Klassen als sehr gering angesehen werden.

Aufgrund des Stichprobendesigns der TIMSS-Erhebungen, bei denen pro Schule jeweils nur eine Klasse in die Stichprobe eingeht, sind Unterschiede zwischen den Klassen mit den Unterschieden auf Schulebene empirisch gleichzusetzen. Bezogen auf Viktimisierungen können in Bezug auf die Datengrundlage dieser Arbeit demzufolge keine Klassen- und auch keine Schuleffekte nachgewiesen werden.

Um einen ersten Überblick über die Datenstruktur der Viktimisierungsskala in TIMSS 2015 zu erhalten, wird, wie in Kapitel 6.2 beschrieben, zunächst eine EFA durchgeführt. Vorher wurde mittels des KMO geprüft, ob die Daten für eine EFA geeignet sind. Der KMO-Wert der Viktimisierungsskala beträgt $KMO = .888$, und nach Weiber und Sarstedt (2021) sind die Daten, wenn der KMO-Wert $\geq .60$ ist, für die EFA geeignet. Die Ergebnisse der EFA zu den Items der Viktimisierung finden sich in Anhang D. Alle Faktoren laden mit nach Backhaus et al. (2021) empfohlenen ausreichend hohen Ladungen von $\geq .50$ auf ein latentes Konstrukt, was auf eine einfaktorielle Lösung hindeutet (Anhang D).

Tabelle 13: Ergebnisse der CFA zur Viktimisierung

Modell	Faktoren	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
I	1	338.729	20	.069	.933	.906	.040
II	2	338.032	19	.071	.933	.901	.040
III	2	340.706	19	.072	.932	.900	.040

Modell I: Generalmodell der Viktimisierung; Modell II: Zweifaktorenmodell der direkten Viktimisierung (A, B, E, F, H) und indirekten Viktimisierung (C, D, G); Modell III: Zweifaktorenmodell der psychischen Viktimisierung (A, B, C, G, H) und physischen Gewalt (D, E, F)

Theoriebasiert sind in Bezug auf das latente Konstrukt der Viktimisierung unterschiedliche Modellierungen möglich (siehe Kapitel 2.1). Einerseits kann von einem Generalmodell der Viktimisierung ausgegangen werden, dass sich zu einer latenten Dimension zusammenfassen

lässt und andererseits ist es möglich, dass das Konstrukt der Viktimisierung aus einzelnen Teilkonstrukten besteht, die auf unterschiedliche latente Dimensionen zurückzuführen sind. Diese Teilkonstrukte basieren auf den theoretischen Grundlagen, die im Kapitel 2.1 beschrieben werden, demnach lassen sich Viktimisierungen in direkte und indirekte sowie psychische und physische Formen, wie in Tabelle 9 aufgeführt, unterteilen.

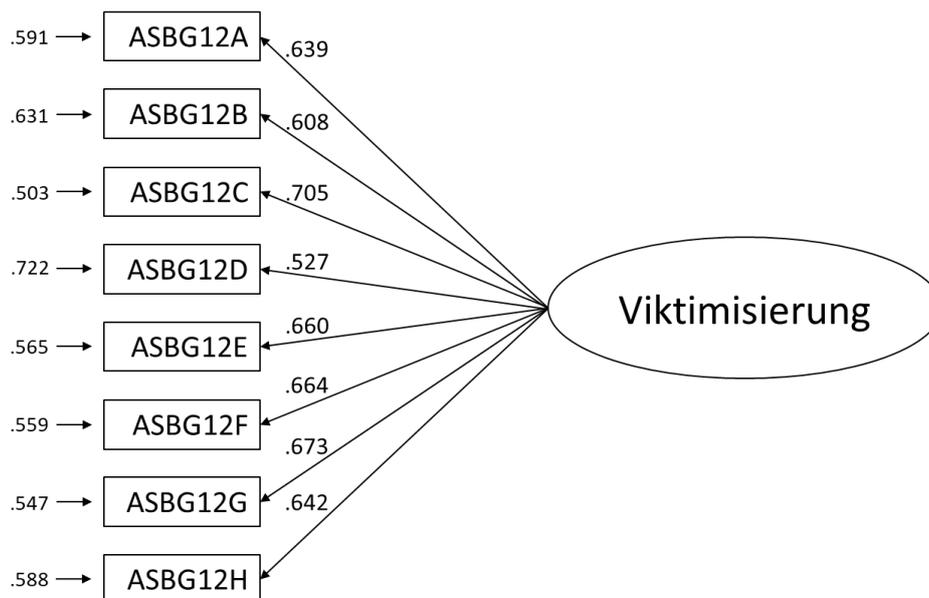
Um diese Problematik zu untersuchen, wurden drei Modelle spezifiziert: Erstens das Generalmodell (Modell I), zweitens wird ein Zweifaktorenmodell aufgestellt, das Viktimisierungen in direkte und indirekte Formen einteilt (Modell II) und drittens wird ein weiteres Zweifaktorenmodell spezifiziert, welches zwischen psychischen (verbalen und sozialen) Viktimisierungen und physischen Gewaltformen unterscheidet (Modell III). Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen, dass alle drei Modelle gute bis akzeptable Fit-Statistiken³⁰ aufweisen (siehe Tabelle 13). Das Generalmodell (Modell I), bei welchem alle manifesten Variablen zu einem latenten Konstrukt der Viktimisierung zusammengefasst werden (RMSEA = .069; CFI = .933; TLI = .906; SRMR = .040), liefert im Vergleich mit Modell II und Modell III zwar minimale, aber insgesamt etwas bessere Fit-Statistiken (siehe Tabelle 13).

Zusätzlich wird bei der Analyse der Viktimisierungsskala berücksichtigt, dass von Bergold et al. (2020) aus methodischen Gründen von einer Differenzierung zwischen unterschiedlichen Formen der Viktimisierung abgeraten wird.³¹

Aufgrund der analysierten Datenstruktur und von methodischen Gründen wird im Rahmen der Arbeit im Folgenden von einem Generalmodell der Viktimisierung ausgegangen. Das Generalmodell der Viktimisierung ist in Abbildung 20 mit den dazugehörigen Modell-Fit-Werten, Faktorladungen und Residualvarianzen dargestellt. Alle Items zeigen ausreichend hohe Faktorladungen. Die nicht aufgeklärten Varianzen liegen im mittleren Bereich, ein Item zeigt höhere Werte (ASBG12D).

³⁰ Wie in Kapitel 6.2.6 beschrieben, wird der χ^2 -Wert bei großen Stichproben wie der Datengrundlage dieser Arbeit (TIMSS 2015) schnell signifikant. Daher wird dieser Wert im Folgenden zwar der Vollständigkeit halber bei den Modell-Fit-Statistiken aufgeführt, jedoch nicht explizit in die Interpretation der Modellgüte miteinbezogen (Kline, 2016).

³¹ In einer Untersuchung von Bergold et al. (2020) mit TIMSS-2011-Daten wurden Analysen zu geschlechts-spezifischen, leistungsbezogenen Unterschieden in Bezug auf Mobbing bzw. Bullying durchgeführt. Hierbei wird darauf verwiesen, dass die in TIMSS 2011 eingesetzte *Student Bullying Scale* „was constructed by means of IRT scaling methods“ (Bergold et al., 2020, S. 321) mit dem Ziel, ein einziges zugrunde liegendes latentes Konstrukt zu messen. Eine Differenzierung in entsprechende Subkonstrukte ist demnach nicht zu empfehlen, da eine Neuskalierung zu unzuverlässigen Messungen der Skala führen kann (Bergold et al., 2020).



($\chi^2 = 338.729$; $df = 20$; RMSEA = .069; CFI = .933; TLI = .906; SRMR = .040)

Abbildung 20: Messmodell der Viktimisierung (Modell I)

7.1.2 Soziale Kompetenzen

Die sozialen Kompetenzen und die entsprechenden Definitionsmöglichkeiten sind wie im theoretischen Teil geschildert sehr vielschichtig. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen wurde im Rahmen der Hypothesenbildung von den sozialen Kompetenzen als einem latenten Konstrukt ausgegangen. Da die Skalen, die in TIMSS 2015 eingesetzt werden, auf den Untersuchungen von Frey (2013) anhand der Daten von TIMSS 2007 basieren, liegt die Vermutung nahe, dass sich auch in den Daten von TIMSS 2015 erneut eine Zweifaktoren-Lösung der sozialen Kompetenzen zeigt (Kapitel 3.1.3). Demnach würden die ersten vier Skalen (prosoziales Verhalten, Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer) das Konstrukt der explizit prosozial ausgerichteten Skalen und die beiden Skalen Impulsivität und Durchsetzungsfähigkeit das Konstrukt der nicht explizit prosozial ausgerichteten Skalen bilden (Frey, 2013). Auf Grundlage der Analysen von Frey (2013), die im Rahmen dieser Arbeit noch einmal mit Hilfe von explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen empirisch für die Daten von TIMSS 2015 abgesichert wurden (Anhang E), wird auch in dieser Arbeit zwischen diesen latenten Konstrukten unterschieden: Zum einen die explizit prosozial ausgerichteten Skalen, die, weil sie theoriebasiert den Kern der sozialen Kompetenzen ausmachen, im Rahmen dieser Arbeit generell als *soziale Kompetenzen* bezeichnet werden und zum anderen in Abgrenzung dazu, die nicht explizit prosozial ausgerichteten Skalen (Frey, 2013). Aufgrund der geschilderten Struktur werden die beiden

genannten latenten Konstrukte getrennt als einzelne Einflussfaktoren auf Viktimisierungen in die Modellierung des Gesamtmodells der Viktimisierung aufgenommen. Daher muss die aufgestellte Hypothese H1, die besagt, dass je höher die sozialen Kompetenzen von Schüler:innen ausgeprägt sind, desto seltener werden sie Opfer von Viktimisierungen, in zwei Unterhypothesen aufgeteilt werden. Folgende Hypothesen werden demnach geprüft:

(H1a) Je höher die sozialen Kompetenzen von Schüler:innen ausgeprägt sind, desto seltener werden sie Opfer von Viktimisierungen.

(H1b) Je höher das nicht explizit prosoziale Verhalten von Schüler:innen ausgeprägt ist, desto seltener werden sie Opfer von Viktimisierungen.

Im Folgenden werden zu Beginn das Konstrukt, die Struktur sowie deskriptive Statistiken der sozialen Kompetenzen und im Anschluss daran das Konstrukt des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens im Detail betrachtet.

Wie geschildert, bestehen die Skalen der sozialen Kompetenzen (bzw. explizit prosozial ausgerichtete Skalen) aus den Skalen prosoziales Verhalten, Perspektivenübernahme, Empathie und Regulation der Gefühle anderer. Das dazugehörige Strukturmodell zeigt Abbildung 21.

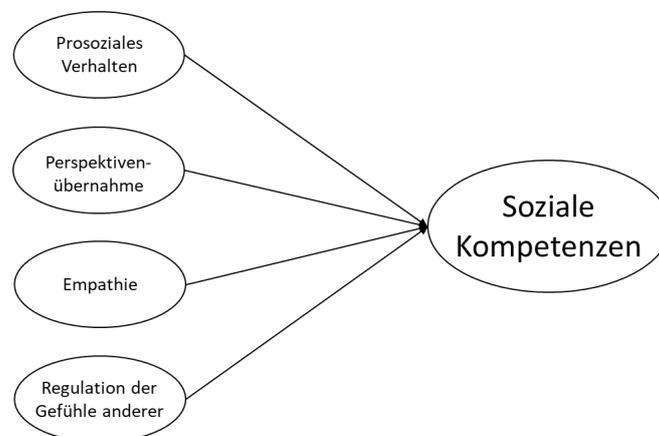


Abbildung 21: Strukturmodell der sozialen Kompetenzen

Um diese theoretischen Annahmen zu prüfen, wurde zu Beginn eine EFA durchgeführt, die Voraussetzung mit einem KMO = .941 ist hierbei gegeben, da dieser Wert nach Weiber und Sarstedt (2021) .60 nicht unterschreiten sollte. Die EFA wurde mit allen Items der vier Konstrukte, wie sie in TIMSS 2015 eingesetzt wurden, durchgeführt (Wendt, Bos et al., 2017). Die Ergebnisse der EFA lassen darauf schließen, dass sich die angenommene Datenstruktur mit den vier latenten Konstrukten auch empirisch in den Daten von TIMSS 2015 zeigt (Anhang E). Bei dem ersten Faktor (prosoziales Verhalten) weisen zwei Items nach Backhaus et al. (2021)

nicht ausreichend hohe Faktorladungen von $\geq .50$ auf und werden daher nicht zur Bildung des Konstrukts des prosozialen Verhaltens genutzt und in den nachfolgenden Analysen nicht weiter berücksichtigt (Anhang E).³² Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der EFA, dass die in TIMSS 2015 eingesetzten Skalen zur Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer mit allen vier in TIMSS 2015 erhobenen Items für die weiteren Analysen genutzt werden können. Bei der Skala zum prosozialem Verhalten werden sechs der insgesamt acht Items zur Bildung des Konstrukts genutzt.

Mit Hilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse wurden die einzelnen Messmodelle, wie in Kapitel 6.2 beschrieben, noch einmal abgesichert. Die Ergebnisse der Modell-Fit-Werte, die Faktorladungen und die Residualvarianzen sind in Tabelle 14 aufgeführt. Insgesamt haben alle einzelnen Messmodelle und Konstrukte anhand der aufgeführten Modell-Fit-Werte sehr gute bis gute Modellpassungen, weisen entsprechend hohe Faktorladungen und mittlere (bis höhere) Residualvarianzen auf und sind demnach als latente Konstrukte für die Strukturgleichungsmodellierung geeignet und verwendbar.

³² Hierbei handelt es sich um die Items SNF40G („Ich schließe schnell Freundschaften mit anderen Personen.“) und SNF40F („Im Umgang mit anderen Personen bin ich ziemlich schüchtern.“).

Tabelle 14: Ergebnisse der CFA der einzelnen Messmodelle der sozialen Kompetenzen

Konstrukt / Variable	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Prosoziales Verhalten	34.798	9	.034	.985	.975	.021
		Faktorladung		Residualvarianz		
SNF40A		.596			.645	
SNF40B		.586			.657	
SNF40C		.712			.494	
SNF40D		.662			.562	
SNF40E		.580			.663	
SNF40H		.605			.635	
Konstrukt / Variable	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Perspektiven- übernahme	0.199	2	.000	1.000	1.003	.001
		Faktorladung		Residualvarianz		
SNF41A		.753			.432	
SNF41B		.792			.373	
SNF41C		.773			.403	
SNF41D		.750			.438	
Konstrukt / Variable	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Empathie	11.662	2	.045	.994	.983	.011
		Faktorladung		Residualvarianz		
SNF42A		.759			.424	
SNF42B		.775			.400	
SNF42C		.802			.356	
SNF42D		.753			.433	
Konstrukt / Variable	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Regulation der Gefühle anderer	44.435	2	.096	.963	.889	.026
		Faktorladung		Residualvarianz		
SNF43A		.711			.495	
SNF43B		.809			.346	
SNF43C		.746			.443	
SNF43D		.803			.355	

Nach der Überprüfung der einzelnen theoretischen latenten Konstrukte werden im Folgenden die deskriptiven Statistiken der Skalen und dazugehörigen Items näher betrachtet. Insgesamt verfügen die befragten Schüler:innen den Mittelwerten in Tabelle 15 zufolge über ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen. Aufgrund der Kodierung der Items (1 = *stimmt genau*; 2 = *stimmt eher*; 3 = *stimmt eher nicht*; 4 = *stimmt gar nicht*) stehen hierbei niedrige Werte jeweils für hohe soziale Kompetenzen. Die Mittelwerte aller Items befinden sich oberhalb des Wertes 2, somit zwischen den Ausprägungen *stimmt genau* und *stimmt eher* (siehe Tabelle 15). Es befinden sich somit alle Items oberhalb des theoretischen Mittelwertes von 2,5. Die Standardabweichungen variieren zwischen $SD = 0,57$ und $SD = 0,92$.

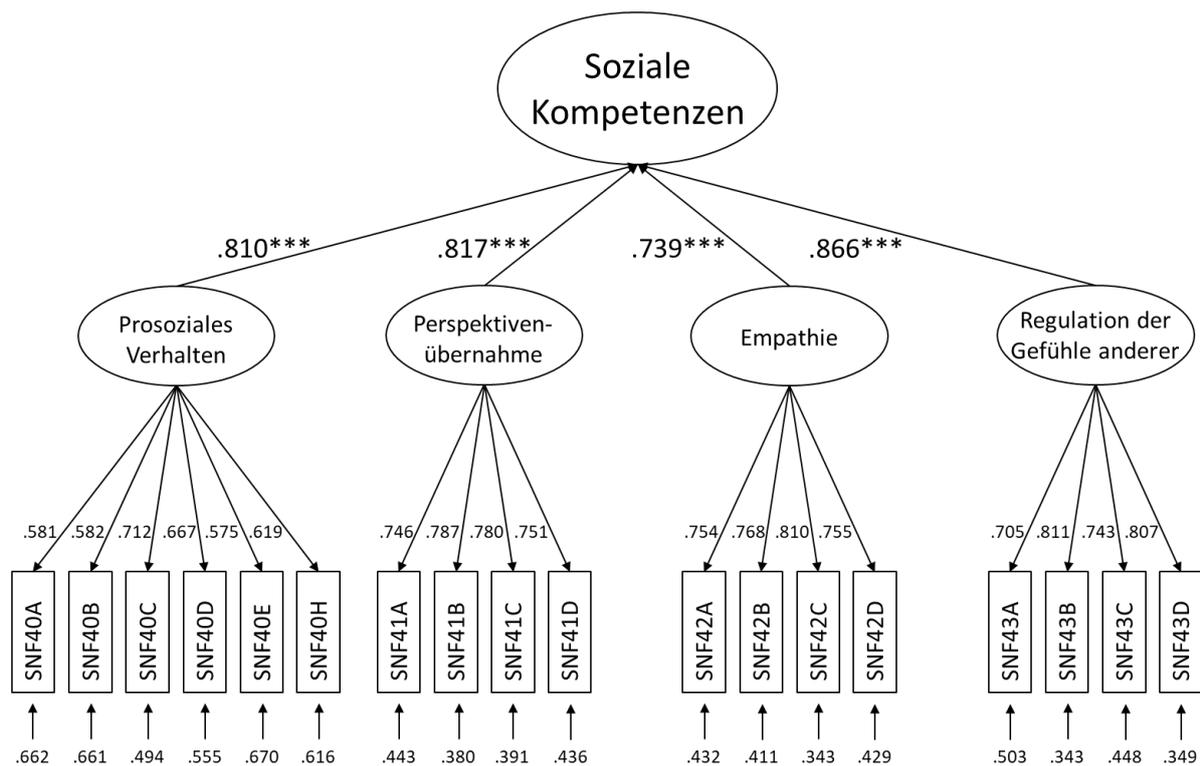
Die deutlich positive Einschätzung der Viertklässler:innen in Bezug auf ihre sozialen Kompetenzen zeigte sich auch bereits mit ähnlichen Ergebnissen in den Analysen der TIMSS-2007-Daten von Frey (2013) und der TIMSS-2011-Daten von Frey, Wendt und Kasper (2015).

Tabelle 15: Deskriptive Statistiken der sozialen Kompetenzen

Soziale Kompetenzen	<i>MW</i>	<i>SD</i>
<i>(1 = stimmt genau; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt eher nicht; 4 = stimmt gar nicht)</i>		
Prosoziales Verhalten		
Wie gehst du mit anderen um?		
Ich bin nett zu anderen Menschen. (SNF40A)	1,35	0,57
Ich teile oft mit anderen (zum Beispiel Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte). (SNF40B)	1,51	0,73
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind. (SNF40C)	1,40	0,66
Ich helfe anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen). (SNF40D)	1,62	0,81
Ich kann mich gut mit anderen Personen unterhalten. (SNF40E)	1,46	0,73
Der herzliche Umgang mit anderen Personen fällt mir leicht. (SNF40H)	1,59	0,80
Perspektivenübernahme		
Jetzt geht es darum, wie sich andere Menschen fühlen.		
Die Gefühle anderer kann ich gut erkennen. (SNF41A)	1,64	0,76
Ich kann mich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen. (SNF41B)	1,76	0,87
Ich kann andere, deren Gefühle und Verhalten gut verstehen. (SNF41C)	1,57	0,77
Ich kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben. (SNF41D)	1,82	0,91
Empathie		
Wie fühlst du dich, wenn es anderen schlecht geht?		
Es bedrückt mich, wenn ich sehe, dass jemand ausgelacht wird. (SNF42A)	1,57	0,81
Es nimmt mich sehr mit, wenn ich jemanden weinen sehe. (SNF42B)	1,70	0,84
Ich spüre oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als mir. (SNF42C)	1,55	0,79
Kinder, die oft gehänselt werden, tun mir leid. (SNF42D)	1,48	0,78
Regulation der Gefühle anderer		
Was machst du, wenn es anderen schlecht geht?		
Wenn es anderen schlecht geht, kann ich sie wieder fröhlicher machen. (SNF43A)	1,77	0,79
Wenn andere traurig sind, kann ich sie gut trösten. (SNF43B)	1,70	0,79
Andere sagen, dass ich eine Hilfe bin, wenn es ihnen nicht so gut geht. (SNF43C)	1,91	0,92
In schwierigen Situationen kann ich andere beruhigen. (SNF43D)	1,79	0,88

Die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen liegen zwischen $\alpha = .79$ und $\alpha = .86$ und sind somit als gut bis sehr gut zu beurteilen (Anhang A; Tachtsoglou & König, 2017). Alle Trennschärfen der Items aller Skalen der sozialen Kompetenzen liegen über dem Wert von $r_{ii} = .50$ und sind nach Döring und Bortz (2016) als hoch einzustufen (Anhang B).

Anschließend an die Überprüfung der einzelnen Messmodelle wurden die empirisch geprüften Konstrukte im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung auf der zweiten Ebene zur Bildung des Konstrukts der sozialen Kompetenzen zusammengeführt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 22 aufgeführt. Der RMSEA zeigt einen guten Modell-Fit, der CFI und der TLI liegen oberhalb der Cut-off-Werte und der SRMR übersteigt den Cut-off-Wert von $\leq .05$ nicht und kann somit akzeptiert werden (siehe Abbildung 22). Insgesamt sind die Modell-Fit-Werte daher als gut zu beurteilen und das Modell kann für die Datengrundlage dieser Arbeit angenommen werden. Die Pfadkoeffizienten der Ladungen sind alle hochsignifikant mit $p \leq .001$ (siehe Abbildung 22).



($\chi^2 = 304.183$; $df = 131$; RMSEA = .023; CFI = .983; TLI = .981; SRMR = .023)
 Anmerkung: $*** p \leq .001$; $** p \leq .01$; $* p \leq .05$; ns = nicht signifikant

Abbildung 22: Strukturgleichungsmodell der sozialen Kompetenzen

In Anlehnung an Frey (2013) bestehen die Konstrukte des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens aus den Skalen Impulskontrolle³³ und Durchsetzungsfähigkeit. Das dazugehörige Strukturmodell ist in Abbildung 23 dargestellt.

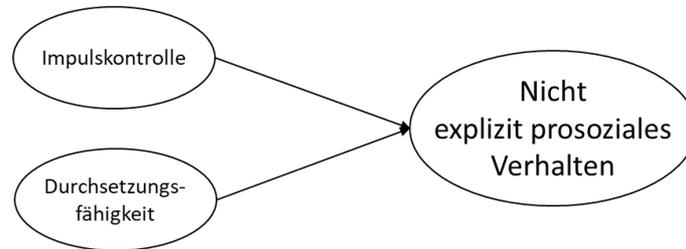


Abbildung 23: Strukturmodell des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens

Wie bereits beschrieben, liefert die explorative Faktorenanalyse bereits Hinweise darauf, dass sich die theoretisch angenommen beiden latenten Konstrukte Impulskontrolle und Durchsetzungsfähigkeit auch empirisch in der Datengrundlage zeigen (Anhang E). Anschließend wurden die latenten Konstrukte durch konfirmatorische Faktorenanalysen überprüft, die Ergebnisse sind in Tabelle 16 aufgeführt. Tabelle 16 beinhaltet die einzelnen Messmodelle und deren Modell-Fit-Werte sowie die einzelnen Faktorladungen und Residualvarianzen. Die Werte zur Beurteilung der Modellpassung des Konstrukts Impulskontrolle sind als gut bis akzeptabel zu beurteilen, der CFI und der TLI liegen deutlich über dem von Hu und Bentler (1999) und Geiser (2011) empfohlenen Cut-off-Wert von $> .95$, und der SRMR liegt deutlich unter dem Cut-off-Wert von $\leq .05$, nur der RMSEA liegt über dem Richtwert von $\leq .05$ und ist damit nach Browne & Cudeck (1992) nur als akzeptabel zu beurteilen (RMSEA = .060; CFI = .992; TLI = .975; SRMR = .014). Das Modell der Durchsetzungsfähigkeit weist insgesamt akzeptable Modell-Fit-Werte auf, die Werte des CFI und des SRMR sind als gut zu interpretieren, der TLI liegt knapp unter dem Cut-off-Wert, der nach Bentler und Bonett (1980), Homburg und Baumgartner (1995) und Wang und Wang (2012) als akzeptabel einzustufen ist. Der Wert des RMSEA ist akzeptabel, da nach Browne und Cudeck (1992) erst bei einem Überschreiten des Cut-off-Wertes von $> .10$ der Modell-Fit nicht mehr als akzeptabel gilt (RMSEA = .096; CFI = .963; TLI = .889; SRMR = .026).

³³ Abweichend wird in der Dissertation von Frey (2013), in der die Items entwickelt wurden, und auch in der Skalendokumentation von TIMSS 2015 der Begriff „Impulsivität“ (Wendt, Bos et al., 2017, S. 107) verwendet. Frey (2013) zufolge ist die Skala inhaltlich jedoch eher im Sinne einer „Impulskontrolle“ (Frey, 2013, S. 115), einer gesellschaftlich wünschenswerten Eigenschaft, zu verstehen. Aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung wird daher im Rahmen dieser Arbeit im Folgenden der Begriff ‚Impulskontrolle‘ verwendet.

Insgesamt sind die Modell-Fit-Werte der Konstrukte des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens als gut bis akzeptabel zu beurteilen, weisen entsprechend hohe Faktorladungen und mittlere bis etwas höhere Residualvarianzen auf, und demnach können die beiden Messmodelle für die nachfolgenden Analysen genutzt werden.

Tabelle 16: Ergebnisse der CFA der einzelnen Messmodelle des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens

Konstrukt / Variable	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Impulskontrolle	18.604	2	.060	.992	.975	.014
	Faktorladung		Residualvarianz			
SNF44A		.715			.489	
SNF44B		.878			.229	
SNF44C		.542			.706	
SNF44D		.745			.444	
Konstrukt / Variable	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Durchsetzungsfähigkeit	44.435	2	.096	.963	.889	.026
	Faktorladung		Residualvarianz			
SNF45A		.526			.724	
SNF45B		.620			.616	
SNF45C		.622			.562	
SNF45D		.637			.594	

Die deskriptiven Analysen zeigen, dass das nicht explizit prosoziale Verhalten bei Viertklässler:innen in Deutschland eher ambivalent ausgeprägt ist (siehe Tabelle 17). Aufgrund der Kodierung der Skalen im TIMSS-2015-Datensatz (1 = *stimmt genau*; 2 = *stimmt eher*; 3 = *stimmt eher nicht*; 4 = *stimmt gar nicht*) und der inhaltlichen Ausrichtung der Fragen ist zu beachten, dass höhere Werte einer höheren Impulskontrolle und einer höheren Durchsetzungsfähigkeit entsprechen. Die Mittelwerte der Items zur Impulskontrolle befinden sich zwischen 2 (*stimmt eher*) und 3 (*stimmt eher nicht*) und bewegen sich demnach um den empirischen Mittelwert von 2,5. Die Standardabweichung ist bei allen vier Items in etwa bei 1 (1,0 bis 1,1; siehe Tabelle 17). Die Mittelwerte der Items der Skala zur Durchsetzungsfähigkeit liegen zwischen 1,8 und 2,7, die Standardabweichung variiert hierbei zwischen 0,9 und 1,2.

Vergleichbare Ergebnisse zeigen die Analysen von Frey (2013) mit den Daten von TIMSS 2007, auch hier liegen die Werte der Skalen zur Impulskontrolle und Durchsetzungsfähigkeit nicht alle im Bereich über dem empirischen Mittelwert von 2,5 und somit nicht mehr im „gesellschaftlich wünschenswerten Antwortraum“ (Frey, 2013, S. 176).

Demzufolge liegen zwei von vier Items der Impulskontrolle und nur ein Item der Durchsetzungsfähigkeit im Bereich des gesellschaftlich wünschenswerten Antwortraums. Diese heterogenere der Skalen Impulskontrolle und Durchsetzungsfähigkeit im Vergleich zu den prosozial ausgerichteten Sozialkompetenzdimensionen (prosoziales Verhalten, Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer) zeigte sich auch bereits in den Analysen der TIMSS 2011 Daten von Frey, Wendt und Kasper (2015).

Tabelle 17: Deskriptive Statistiken des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens

Nicht explizit prosozial ausgerichtetes Verhalten	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Impulskontrolle		
Wie verhältst du dich?		
<i>(1 = stimmt genau; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt eher nicht; 4 = stimmt gar nicht)</i>		
Ich tue und sage oft etwas, ohne darüber nachgedacht zu haben. (SNF44A)	2,27	1,06
Ich gerate oft in Schwierigkeiten, weil ich etwas tue, ohne zu überlegen. (SNF44B)	2,56	1,08
Ich bin meistens ungeduldig, wenn ich auf etwas warten muss. (SNF44C)	2,00	1,02
Ich gerate oft in Schwierigkeiten, weil ich mich nicht genügend beherrschen kann. (SNF44D)	2,76	1,12
Durchsetzungsfähigkeit		
Was machst du, wenn du etwas nicht gut findest?		
<i>(1 = stimmt genau; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt eher nicht; 4 = stimmt gar nicht)</i>		
Manchmal sage ich nichts, obwohl ich eigentlich recht habe. (SNF45A)	1,79	0,91
Ich glaube, ich kann mich nicht so gut durchsetzen wie andere. (SNF45B)	2,24	1,09
Wenn mir jemand Vorwürfe macht, bin ich lieber ruhig als mich zu wehren. (SNF45C)	2,22	1,09
Wenn sich jemand vordrängt, fällt es mir schwer, ihm zu sagen, dass das nicht geht. (SNF45D)	2,67	1,19

Die interne Konsistenz wurde mit Hilfe des Cronbachs Alpha (α) bestimmt und liegt bei der Skala Impulskontrolle bei $\alpha = .81$, damit ist nach Tachtsoglou und König (2017) die Reliabilität der Skala als gut einzustufen (Anhang A). Die interne Konsistenz der Skala Durchsetzungsfähigkeit ist mit $\alpha = .70$ etwas schlechter, aber nach Tachtsoglou und König (2017) noch akzeptabel (Anhang A). Zusätzlich wurden die Trennschärfen der Items berechnet, diese liegen bei den Items der Impulskontrolle alle über dem erforderlichen Wert von $r_{it} = .50$

und sind somit als hoch einzustufen (Anhang B; Döring & Bortz, 2016). Von den Trennschärfen der Items der Skala zur Durchsetzungsfähigkeit sind drei als hoch und ein Item als mittelmäßig zu beurteilen (Anhang B; Döring & Bortz, 2016).

7.1.3 Zwischenergebnisse individuelle Faktoren

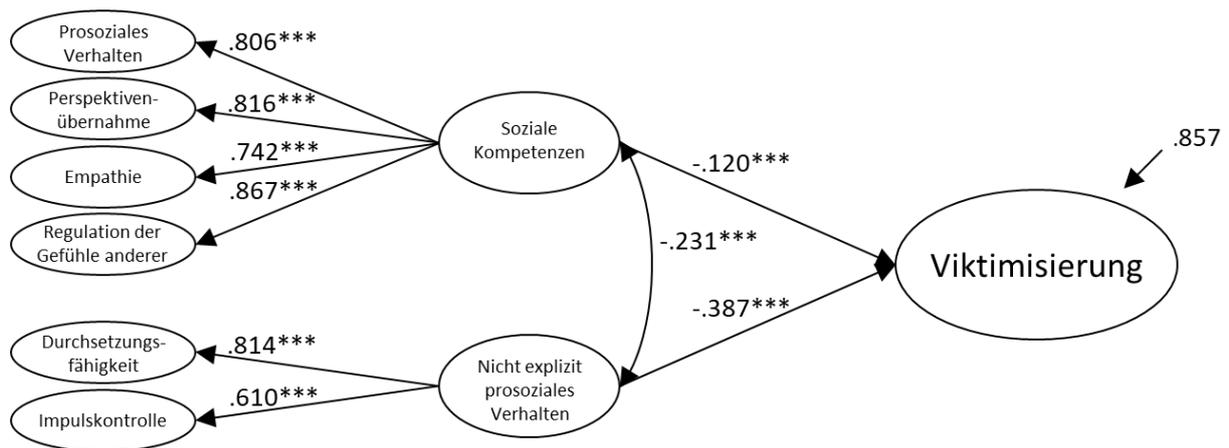
Um das gesamte Strukturgleichungsmodell schrittweise aufzubauen, werden im Folgenden zunächst die Zusammenhänge der Konstrukte der individuellen Einfluss- und Bedingungsfaktoren in einem Strukturgleichungsmodell simultan betrachtet.

Zur besseren und intuitiveren Lesbarkeit wurden im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung der individuellen Faktoren die Skalen der Viktimisierung³⁴ und die Skalen der sozialen Kompetenzen (prosoziales Verhalten, Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer)³⁵ invertiert, demnach stehen nun höhere Werte auf der Viktimisierungsskala für eine häufigere Viktimisierung und höhere Werte bezogen auf die sozialen Kompetenzen für stärker ausgeprägte soziale Kompetenzen. Die beiden Skalen des nicht explizit prosozialen Verhaltens wurden hingegen nicht invertiert, hierbei stehen höhere Werte bereits im TIMSS-Datensatz für eine höhere Impulskontrolle und höhere Durchsetzungsfähigkeit.

Das Gesamtmodell der Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen wird, wie in Kapitel 6.2 beschrieben, schrittweise aufgebaut. Dieser Abschnitt legt die Zwischenergebnisse in Bezug auf die individuellen Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen dar, indem die Zusammenhänge der sozialen Kompetenzen und des nicht explizit prosozialen Verhaltens in Bezug auf Viktimisierungen in einem ersten Strukturgleichungsmodell betrachtet werden. Die Ergebnisse des Modells sind in Abbildung 24 dargestellt. Zunächst werden die entsprechenden Modellgütekriterien aufgeführt und anschließend erste Ergebnisse berichtet.

³⁴ Bei der im TIMSS-2015-Datensatz ursprünglichen Kodierung der Items der Viktimisierungsskala standen niedrige Werte für häufigere Viktimisierung und hohe Werte für selten auftretende Viktimisierungen (1 = *mindestens 1-mal pro Woche*; 2 = *1- bis 2-mal pro Monat*; 3 = *einige Male pro Jahr*; 4 = *nie*). Nach der Rekodierung stehen niedrige Werte für seltene Viktimisierungen und hohe Werte für häufig auftretende Viktimisierungen (1 = *nie*; 2 = *einige Male pro Jahr*; 3 = *1- bis 2-mal pro Monat*; 4 = *mindestens 1-mal pro Woche*).

³⁵ Bei den vier Skalen der sozialen Kompetenzen standen im ursprünglichen TIMSS-2015-Datensatz niedrigere Werte für stärker ausgeprägte soziale Kompetenzen und hohe Werte für gering ausgeprägte soziale Kompetenzen (von 1 = *stimmt genau* bis 4 = *stimmt gar nicht*). Nach der Rekodierung stehen niedrige Werte für gering ausgeprägte und hohe Werte für hoch ausgeprägte soziale Kompetenzen (von 1 = *stimmt gar nicht* bis 4 = *stimmt genau*).



($\chi^2 = 1711.317$; $df = 518$; $RMSEA = .026$; $CFI = .951$; $TLI = .946$; $SRMR = .047$)

Anmerkung: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ns = nicht signifikant

Abbildung 24: Strukturgleichungsmodell der individuellen Einflussfaktoren

In Abbildung 24 finden sich die Modell-Fit-Werte des Strukturgleichungsmodells im Bereich der individuellen Bedingungen. Der RMSEA zeigt einen guten Modell-Fit, der CFI liegt oberhalb der Cut-off-Werte und der SRMR übersteigt den Cut-off-Wert von $\leq .05$ nicht und kann somit akzeptiert werden. Lediglich der TLI liegt minimal unter der von Hu und Bentler (1999) und Geiser (2011) empfohlenen Cut-off-Grenze von $> .95$ für einen guten Modell-Fit, mit $\geq .90$ liegt er nach Weiber und Sarstedt (2021) aber noch im guten und nach Bentler und Bonett (1980), Homburg und Baumgartner (1995) und Wang und Wang (2012) noch im akzeptablen Bereich. Insgesamt sind die Modell-Fit-Werte als gut zu beurteilen und das Modell kann angenommen und für die weiteren Analysen genutzt werden.

Den Ergebnissen in Abbildung 24 zufolge weisen alle Pfad- und Korrelationskoeffizienten signifikante Zusammenhänge mit $p \leq .001$ auf. Im Strukturgleichungsmodell in Abbildung 24 wird deutlich, dass im Bereich der individuellen Einflussfaktoren sowohl die sozialen Kompetenzen als auch die nicht explizit prosozialen Verhaltensweisen einen Einfluss auf die Viktimisierung haben. Das Modell zeigt, dass sowohl die sozialen Kompetenzen als auch die nicht explizit prosozialen Verhaltensweisen einen signifikanten negativen Effekt auf die Viktimisierung haben. Der mittlere negative Effekt der nicht explizit prosozialen Verhaltensweisen ist mit einem standardisierten Regressionskoeffizient von $\beta = -.387$ jedoch deutlich größer als der kleine negative Effekt der sozialen Kompetenzen mit $\beta = -.120$ (siehe Abbildung 24). Aufgrund der bereits geschilderten Rekodierung zur intuitiveren Lesbarkeit der Darstellungen ist dieser negative Zusammenhang so zu lesen, dass höher ausgeprägte soziale Kompetenzen und höher ausgeprägte nicht explizit prosoziale Verhaltensweisen mit geringeren Werten auf der Viktimisierungsskala zusammenhängen. Da die Analysen dieser Arbeit auf

Querschnittsdaten beruhen, sind die Kausalitäten hierbei jedoch nicht abschließend zu klären. Das dargestellte Modell erklärt insgesamt 14 % der Gesamtvarianz der Viktimisierung. Zwischen den sozialen Kompetenzen und dem nicht explizit prosozialem Verhalten zeigt sich eine signifikante negative, nach Cohen (1988) und Döring und Bortz (2016) als schwach einzustufende Korrelation mit einem Korrelationskoeffizient von $r = -.231$ (siehe Abbildung 24).

7.1.4 Soziale Herkunft

Im Folgenden wird auf die Modellierung des latenten Konstrukts der sozialen Herkunft zur Prüfung der Hypothese H3 im Rahmen dieser Arbeit eingegangen. Die soziale Herkunft wird in den vorliegenden Analysen anhand des ESCS in Anlehnung an das Vorgehen von Ehmke und Siegle (2005) modelliert. Der ESCS bietet im Vergleich mit ähnlichen Indizes und Einzelindikatoren den Vorteil, dass gleichzeitig mehrere Indikatoren für die Abbildung der sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen des Elternhauses zusammengefasst werden können (Ehmke & Siegle, 2005). Zusätzlich ist der ESCS nach Ehmke und Siegle (2005) als konstruktvalider Index zu bezeichnen, der zudem eine höhere Varianzaufklärung (hier in Bezug auf Schülerleistung) zeigt als vergleichbare Indizes, die nur einzelne Teilbereiche der sozialen Herkunft abdecken. In Anlehnung an Ehmke und Siegle (2005) gehen in die Konstruktion des ESCS drei Herkunftsvariablen ein: der sozioökonomische Status, der elterliche Bildungsabschluss und ein Maß für Besitz von Kultur- und Wohlstandsgütern. Folglich wird in dieser Arbeit aus den Elternangaben von TIMSS 2015 der HISEI für den sozioökonomischen Status, der ISCED für den elterlichen Bildungsabschluss und die Büchervariable (im Folgenden als BOOKS bezeichnet) als Maß für Besitz von Kultur- und Wohlstandsgütern genutzt, um den Index ESCS als latentes Konstrukt in Mplus zu bilden. Zur Konstruktbildung wurden die Variablen vorher z-standardisiert, um sie auf dieselbe Metrik zu bringen und somit Schätzprobleme in Mplus zu vermeiden (Schulz-Heidorf, 2016).

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Statistiken der einzelnen Bestandteile des ESCS als latentes Konstrukt der sozialen Herkunft näher betrachtet, und im Anschluss folgt die Überprüfung des theoretischen Modells der sozialen Herkunft.

Zu Beginn wird die Verteilung des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern mit den entsprechenden Kategorien des ISCED in Tabelle 18 aufgeführt und berichtet. Im Rahmen der TIMSS-2015-Erhebung wurde der Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters erfasst und mittels eigener Berechnungen über das Maximum der beiden Variablen für den Vater

(ASBH20A) und die Mutter (ASBH20B) der höchste Bildungsabschluss der Eltern berechnet.³⁶ Der höchste Bildungsabschluss der Eltern lässt sich den acht Kategorien des ISCED³⁷ wie in Tabelle 18 aufgeführt zuordnen.

Der größte Teil der Haushalte weist einen höchsten Bildungsabschluss der Eltern auf ISCED-Level 3 (Sekundarstufe II) mit 28 % und ISCED-Level 6 (z. B. Bachelorabschluss) mit rund 29 % auf (siehe Tabelle 18). Etwas mehr als jeder fünfte Haushalt besitzt als höchsten Bildungsabschluss einen Abschluss auf ISCED-Level 7 oder 8 (z. B. Masterabschluss, Diplom oder Promotion). Insgesamt 8 % der Eltern erreichen mindestens einen höchsten Abschluss auf ISCED-Level 2, was einem Abschluss der Sekundarstufe I entspricht. Die hier aufgeführten Ergebnisse entsprechen den erwarteten Verteilungen für Deutschland (Kerst, Weilage & Gehrke, 2022; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2020, 2015).

³⁶ Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Variablen (ASBH20A, ASBH20B) der internationalen Berichtslegung verwendet, die einer Kurzfassung der nationalen Variablen ASNH20A1, ASNH20A2, ASNH20B1A-P und ASNH20B2A-P entsprechen (Wendt, Bos et al., 2017). Die Kodierung von den nationalen zu den internationalen Variablen findet sich im Supplement 2 des User Guides von TIMSS 2015 unter: https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/downloads/T15_UG_Supplement2.pdf

³⁷ Grundlage ist hierbei die Version des ISCED 2011 (UNESCO, 2012), die Zuordnung von ISCED 2011 zu den Abschlüssen des deutschen Bildungssystems erfolgte anhand des Statistisches Bundesamtes (2015).

Tabelle 18: Deskriptive Statistiken des Bildungsabschlusses der Eltern und Zuordnung zum ISCED-Level (eigene Berechnung; UNESCO, 2012)

Bildungsabschluss der Eltern (ISCED)	ISCED- Level	Prozent
Welchen höchsten Schulabschluss haben der Vater (bzw. Stiefvater oder ein anderer männlicher Erziehungsberechtigter) und die Mutter (bzw. Stiefmutter oder eine andere weibliche Erziehungsberechtigte) des Kindes?		
1 = ist nicht zur Schule gegangen oder hat die Schule ohne Abschluss verlassen bzw. keine Angabe zum Bildungsabschluss gemacht.	0	0,3
2 = hat einen Kindergarten, eine Kinderkrippe bzw. ein Kinderhort besucht (3-8 Jahre ohne Schulbesuch), hat teilweise oder vollständig die Schule in den Klassen 1-4 besucht.	0 oder 1	2,4
3 = hat die Klassen 5-10 an einer allgemein bildenden Schule besucht, hat keinen Schulabschluss oder einen Haupt- oder Realschulabschluss bzw. Abschluss an einer allgemeinen polytechnischen Oberschule der ehemaligen DDR bzw. einen Schulabschluss ohne Angabe zur Art des Abschlusses, und eine Anlernausbildung, ein berufliches Praktikum oder ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert bzw. keinen beruflichen Abschluss oder einen beruflichen Abschluss ohne Angabe zur Art des Abschlusses.	2	5,7
4 = hat eine Fach-/Hochschulreife, Schulbesuch der Klassen 11-13 an einer allgemein bildenden Schule und eine Anlernausbildung, ein berufliches Praktikum oder ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert bzw. keinen beruflichen Abschluss oder einen beruflichen Abschluss ohne Angabe zur Art des Abschlusses.	3	28,1
5 = hat eine Fach-/Hochschulreife, Schulbesuch der Klassen 11-13 an einer allgemein bildenden Schule und einen Abschluss einer Lehrausbildung oder einen berufsqualifizierenden Abschluss an einer Berufsfachschule/ Kollegschule bzw. Abschluss einer einjährigen Schule des Gesundheitswesens absolviert.	4	9,4
6 = hat einen Meister-/Techniker- oder gleichwertigen Fachschulabschluss, Abschluss einer 2-jährigen oder 3-jährigen Schule des Gesundheitswesens, Abschluss einer Fach- oder Berufsakademie.	5	28,5
7 = hat einen Bachelorabschluss an einer Fachhochschule (auch Ingenieurabschluss) oder einen Bachelorabschluss an einer Universität (wissenschaftliche Hochschule, auch Kunsthochschule).	6	3,5
8 = hat einen Masterabschluss an einer Fachhochschule (auch Ingenieurabschluss) oder Masterabschluss an einer Universität (wissenschaftliche Hochschule, auch Kunsthochschule) oder Diplom- oder Magisterabschluss, 1. Staatsexamen oder eine Promotion.	7 oder 8	22,1

Zur Analyse der sozialen Herkunft wird wie beschrieben auch der Berufsstatus der Eltern in Form des ISEI genutzt, dieser liegt als generierte Variable für die Mutter und den Vater bereits im Datensatz von TIMSS 2015 vor (Wendt, Bos et al., 2017).³⁸

Aus den beiden ISEI wurde der höchste Berufsstatus der Eltern (HISEI) errechnet. Im Anhang F findet sich die nach Mutter und Vater getrennte Darstellung der Verteilung des Berufsstatus anhand dessen der HISEI berechnet wurde. In Tabelle 19 wird die gewichtete Verteilung des HISEI berichtet. Die Stichprobe besteht folglich primär aus Eltern, bei denen mindestens eine Person als höchsten Berufsstatus im Angestelltenverhältnis z. B. als Büroangestellte, Sekretäre, EDV-Fachkräfte, Angestellte im Kundenservice arbeitet (24 %). Als zweithäufigster HISEI ist in der Stichprobe der Beruf des Handwerkers (z. B. Maurer, Tischler, Klempner, Elektriker usw., Metallarbeiter, Maschinenschlosser, auch Kunsthandwerker) mit 21 % zu nennen, gefolgt von Angestellten im Bereich Dienstleistung und Verkauf (z. B. Reisebegleiter, Servicepersonal im Restaurant, Pflegepersonal, Sicherheitspersonal, niederrangige Angehörige von Militär oder Polizei, Verkäufer, Straßenverkäufer) (siehe Tabelle 19).

³⁸ Weitere Informationen zur Kodierung der Variablen finden sich bei Wendt, Bos et al. (2017).

Tabelle 19: Deskriptive Statistiken des höchsten Berufsstatus der Eltern (HISEI) und Zuordnung des ISEI-Scores (eigene Berechnungen; in Anlehnung an Caro & Cortés, 2012; Schulz-Heidorf, 2016)

Höchster Berufsstatus der Eltern (HISEI)	Prozent	ISEI-Score
1 = hat niemals bezahlte Arbeit verrichtet	1,2	22
2 = Eigentümer eines kleinen Betriebes z. B. Betriebe mit weniger als 25 Beschäftigten, wie etwa Einzelhandelsgeschäfte, Dienstleistungsbetriebe, Restaurants	4,9	57
3 = Angestellter z. B. Büroangestellte, Sekretäre, EDV-Fachkräfte, Angestellte im Kundenservice	24,2	49
4 = Angestellter im Bereich Dienstleistung oder Verkauf z. B. Reisebegleiter, Servicepersonal im Restaurant, Pflegepersonal, Sicherheitspersonal, niederrangige Angehörige von Militär oder Polizei, Verkäufer, Straßenverkäufer	18,2	45
5 = Fachkraft in Landwirtschaft oder Fischerei z. B. Landwirte, Beschäftigte in der Forstwirtschaft, Beschäftigte in der Fischerei	1,6	31
6 = Handwerker z. B. Maurer, Tischler, Klempner, Elektriker usw., Metallarbeiter, Maschinenschlosser, auch Kunsthandwerker	20,7	37
7 = Anlagen- oder Maschinenbediener z. B. Anlagen- und Maschinenbediener, Montagebandarbeiter, Kraftfahrer	7,4	33
8 = angelernter Arbeiter oder Hilfsarbeitskraft z. B. Reinigungspersonal in Privathaushalten, Betrieben und öffentlichen Gebäuden, Haushaltspersonal, Boten, Pförtner und Gepäckträger, Arbeiter in Landwirtschaft, Fischerei und Baugewerbe	10,1	24
9 = Leiter eines großen Unternehmens oder leitender Bediensteter z. B. Leiter einer großen Firma (mindestens 25 Angestellte) oder einer Abteilung in einer großen Firma, Abgeordnete oder hohe Regierungsbeamte, leitende Angestellte oder Vorstandsmitglieder in Vereinen und Verbänden, Offiziere	9,7	67
10 = Wissenschaftler oder in einem verwandten Beruf tätig z. B. Wissenschaftler, Mathematiker, Informatiker, Architekten, Ingenieure, Mediziner und Ärzte, Lehrkräfte, Juristen, Sozialwissenschaftler, Schriftsteller und Künstler, Priester und Pfarrer	0	73
11 = Techniker oder in einem gleichrangigen nicht technischen Beruf tätig z. B. wissenschaftlicher oder technischer Mitarbeiter in den Bereichen Wissenschaft, Ingenieurwesen und Informatik, biowissenschaftliche und Gesundheitsfachkräfte, nicht wissenschaftliche Lehrkräfte, Finanz- und Verkaufsfachkräfte, Vermittler gewerblicher Dienstleistungen, Verwaltungsfachkräfte	0	52
12 = nichts trifft zu	2,1	-

In vielen Studien und besonders im Bereich der Schulleistungsuntersuchungen hat sich ein weiteres Kriterium zur Beurteilung des kulturellen Kapitals im Elternhaus bewährt, die Frage nach dem häuslichen Bücherbesitz. In TIMSS 2015 wird diese Frage sowohl im Eltern- als auch im Schülerfragebogen administriert. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Antworten der Eltern

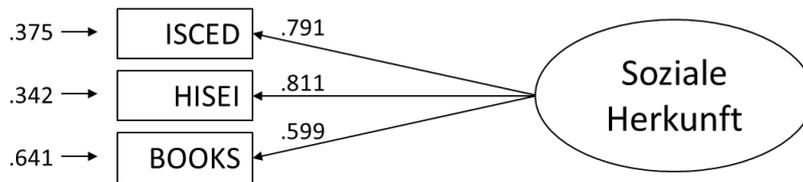
genutzt, da davon ausgegangen werden kann, dass die Angaben der Eltern im Allgemeinen valider sind als die der Schüler:innen der vierten Klassenstufe (Schulz-Heidorf, 2016). Die Elternangaben zeigen, dass rund ein Fünftel der Eltern von Viertklässler:innen in Deutschland weniger als 25 Bücher und rund 45 % mehr als 100 Bücher besitzt (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Deskriptive Statistiken des häuslichen Bücherbesitzes

Häuslicher Bücherbesitz (BOOKS)	Absolut	Prozent
Wie viele Bücher gibt es in Ihrem Haushalt ungefähr (ohne E-Books, Zeitschriften, Zeitungen oder Kinderbücher)? (ASBH13)		
1 = 0 - 10	187	7,6
2 = 11 - 25	322	13,2
3 = 26 - 100	840	34,3
4 = 101 - 200	419	17,1
5 = über 200	681	27,8
Gesamt	2449	100,0

Die soziale Herkunft als Gesamtskala betrachtet ist im Bereich der internen Konsistenz mit einem Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = .76$ nach Tachtsoglou und König (2017) als gut einzustufen (Anhang A). Die Trennschärfen der einzelnen Items liegen alle über dem von Döring und Bortz (2016) empfohlenen Wert von $r_{it} > .50$ und sind somit als hoch zu beurteilen (Anhang B).

Abbildung 25 zeigt die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der sozialen Herkunft bzw. des ESCS. Die Modell-Fit-Werte zur Modellbeurteilung sind hierbei jedoch zu vernachlässigen, da bei der Modellierung von weniger als vier Variablen zu einem Konstrukt die in den Daten vorhandenen Informationen vollständig ausgeschöpft werden und von einem sogenannten gerade identifizierten oder saturierten Modell gesprochen wird, „ein saturiertes Modell weist trivialerweise stets eine perfekte Anpassung an die Daten auf“ (Geiser, 2011, S. 50). Diese perfekte Passung zeigt sich dementsprechend auch in den Modell-Fit-Werten (RMSEA = .000; CFI = 1.000; TLI = 1.000; SRMR = .000), die somit in diesem Fall nicht zur Beurteilung der Modellgüte herangezogen werden können. Die Faktorladungen sind jedoch ausreichend hoch und die Residualvarianzen sind im mittleren bis etwas höheren Bereich (siehe Abbildung 25), demnach kann der ESCS in dieser Form zur Modellierung der sozialen Herkunft in den Analysen in dieser Arbeit verwendet werden.



($\chi^2 = 0.000$; $df = 0$; RMSEA = .000; CFI = 1.000; TLI = 1.000; SRMR = .000)

Abbildung 25: Messmodell der sozialen Herkunft (ESCS)

7.1.5 Elterliches Unterstützungsverhalten

Anlehnend an die in Kapitel 3.3.2 dargelegten theoretischen Grundlagen besteht ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Viktimisierungen und geringer elterlicher Unterstützung und insbesondere dem Fehlen der schulischen Unterstützung des Kindes durch ihre Eltern (Beran et al., 2008). Im Rahmen der familiären Bedingungen stehen zur Bildung des Konstrukts des elterlichen Unterstützungsverhaltens in der Datengrundlage von TIMSS 2015 zwei Skalen aus dem Elternfragebogen Verfügung: Unterstützende Aktivitäten im Elternhaus I und unterstützende Aktivitäten im Elternhaus II (Wendt, Bos et al., 2017). Beide Skalen fragen die Eltern nach der Häufigkeit von häuslichen Aktivitäten mit dem Kind („Wie oft machen Sie oder jemand anders bei Ihnen zu Hause die folgenden Dinge mit Ihrem Kind?“).³⁹ Die ursprünglich aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2006 stammende Skala unterstützende Aktivitäten im Elternhaus II ist inhaltlich sehr spezifisch auf das Lesen ausgerichtet (z. B. „meinem Kind beim Vorlesen zuhören“, „mit meinem Kind in die Bibliothek oder in einen Buchladen gehen“, „meinem Kind beim Lesen für die Schule helfen“) (Wendt, Bos et al., 2017). Die Skala unterstützende Aktivitäten im Elternhaus I ist deutlich allgemeiner und bezogen auf die generelle Unterstützung bei schulischen Aufgaben zu Hause formuliert (z. B. „mit meinem Kind seine schulischen Aufgaben besprechen“, „mein Kind fragen, was es in der Schule gelernt hat“). Aufgrund dieser inhaltlichen Ausrichtung und somit besseren Passung zu den theoretischen Grundlagen ist für die Analysen in dieser Arbeit im Rahmen der Prüfung der Hypothese H4 die Skala unterstützende Aktivitäten im Elternhaus I besser geeignet.

³⁹ In der Frage wird sich jedoch nicht nur auf die alleinige Unterstützung durch die Eltern beschränkt, sondern es ist auch möglich, dass „jemand anders“ (z. B. Großeltern oder Geschwister) diese unterstützenden Aktivitäten bei dem Kind zu Hause ausübt. Strenggenommen müsste aufgrund der Formulierung der Frage demnach eher von häuslichem statt elterlichem Unterstützungsverhalten gesprochen werden. Da jedoch Studien zufolge primär die Eltern in die häusliche Unterstützung involviert sind, wird die Bezeichnung „elterliches Unterstützungsverhalten“ im Folgenden beibehalten (Schmid & Glaeser, 2015; Wild & Remy, 2002).

Trotz dieser theoretischen Überlegungen wurden für einen ersten Einblick in die Datenstruktur und zur Überprüfung der Zwei-Faktoren-Lösung beide Skalen gemeinsam mittels einer EFA analysiert, die Ergebnisse finden sich in Anhang G. Der KMO-Wert von $KMO = .872$ bestätigt, dass die Daten für eine EFA geeignet sind, da der KMO-Wert von $.60$ nicht unterschritten wird (Weiber & Sarstedt, 2021). Die Ergebnisse der EFA weisen darauf hin, dass sich die den beiden Skalen entsprechende theoriekonforme Zwei-Faktoren-Lösung nicht wie erwartet empirisch in den Daten zeigt. Mehrere Items weisen unzureichend hohe Faktorladungen unter dem von Backhaus et al. (2021) empfohlenen Wert von $\geq .50$ auf und sollten demnach nicht in die Bildung der Konstrukte einbezogen werden. Von den Items der Skala unterstützende Aktivitäten im Elternhaus I laden fünf der acht Items mit ausreichend hohen Faktorladungen auf einen latenten Faktor, zwei Items verfehlen den empfohlenen Wert von $\geq .50$ nur knapp (Backhaus et al., 2021). Die Skala unterstützende Aktivitäten im Elternhaus II zeigt größtenteils unzureichend hohe Faktorladungen. Demnach wird sowohl aus theoretischen als auch aus empirischen Gründen auf die Einbeziehung der Skala unterstützende Aktivitäten im Elternhaus II verzichtet.

Entsprechend der Skalendokumentation von TIMSS 2015 besteht die Skala unterstützende Aktivitäten im Elternhaus I insgesamt aus acht Items (Wendt, Bos et al., 2017). Die Ergebnisse der EFA deuten bereits darauf hin, dass sich das Konstrukt aufgrund von unzureichend hohen Faktorladungen nicht abbilden lässt (Anhang G). Basierend auf diesen Ergebnissen werden drei unterschiedliche Modelle zur Bildung des latenten Konstrukts des elterlichen Unterstützungsverhaltens aufgestellt, die mittels der Ergebnisse der CFA miteinander verglichen werden. Erstens, ein Generalmodell (Modell I), das alle Items der in TIMSS 2015 eingesetzten Skala zum elterlichen Unterstützungsverhalten I beinhaltet, zweitens, ein reduziertes Modell (Modell II), das zwei sehr lesespezifische Items ausschließt⁴⁰ und drittens ein weiter reduziertes Modell (Modell III), welches zusätzlich zu den beiden lesespezifischen Items auch ein Item ausschließt, das nur bezogen auf die fachspezifische Hilfe in Mathematik ausgerichtet ist.⁴¹ Das Modell III ist folglich aufgrund des Ausschlusses der drei stark fachspezifisch ausgerichteten Items als sehr allgemeines Modell des elterlichen Unterstützungsverhaltens aufzufassen.

⁴⁰ Hierbei handelt es sich um die Items SNH43F („meinem Kind helfen, Lesen zu üben“) und SNH43H („mit meinem Kind darüber sprechen, was es gerade liest“).

⁴¹ Das hier ausgeschlossene Items ist SNH43G („meinem Kind helfen, Mathematik zu üben“).

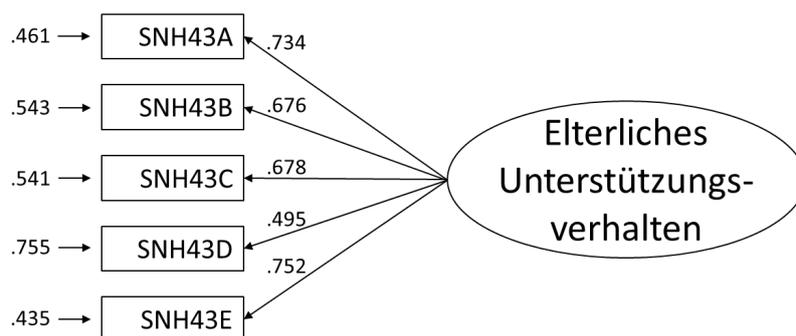
Die Ergebnisse der CFA in Tabelle 21 zeigen, dass das Modell I bei allen Modellgütekriterien unzureichende Fit-Statistiken aufweist. Die Modell-Fit-Werte beim Modell II zeigen beim RMSEA und beim TLI unzureichende Werte, der CFI ist gerade noch akzeptabel und nur der SRMR übersteigt den Cut-off-Wert von $\leq .05$ nicht und ist als einziger Wert als gut zu bewerten (RMSEA = .111; CFI = .908; TLI = .846; SRMR = .046). Das Modell III liefert im Vergleich mit den beiden anderen Modellen die besten Fit-Statistiken, der CFI und der SRMR sind als gut zu beurteilen und der TLI als akzeptabel, der RMSEA hingegen verfehlt knapp den Cut-off-Wert, um als akzeptabel beurteilt zu werden (RMSEA = .072; CFI = .966; TLI = .933; SRMR = .028).

Tabelle 21: Ergebnisse der CFA zum elterlichen Unterstützungsverhalten

Modell	Faktoren	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
I	1	906.324	20	.135	.813	.738	.070
II	1	274.635	9	.111	.908	.846	.046
III	1	67.327	5	.072	.966	.933	.028

Anmerkungen: Modell I = Generalmodell; Modell II = Reduziertes Modell (A, B, C, D, E, G); Modell III = Weiter reduziertes Modell (A, B, C, D, E)

Den Ergebnissen des Modellvergleichs zufolge kann das Modell III, das inhaltlich auf die allgemeine elterliche Unterstützung des Kindes ausgerichtet ist, angenommen werden und wird für die weiteren Analysen verwendet. Das Modell des elterlichen Unterstützungsverhaltens ist in Abbildung 26 mit den dazugehörigen Modell-Fit-Werten, Faktorladungen und Residualvarianzen aufgeführt.



($\chi^2 = 67.327$; $df = 5$; RMSEA = .072; CFI = .966; TLI = .933; SRMR = .028)

Abbildung 26: Messmodell des elterlichen Unterstützungsverhaltens

Den deskriptiven Statistiken zufolge werden die Schüler:innen mehrheitlich mindestens ein- bis zweimal pro Woche zu Hause schulisch unterstützt, hierbei stehen niedrigere Werte aufgrund der Kodierung der Items (1 = *jeden Tag oder fast jeden Tag*; 2 = *ein- bis zweimal pro*

Woche; 3 = ein- bis zweimal pro Monat; 4 = nie oder fast nie) für eine häufigere Unterstützung. Die Mittelwerte variieren von 1,35 bis 1,98, demnach zwischen *jeden Tag oder fast jeden Tag* und *ein- bis zweimal pro Woche* (siehe Tabelle 22). Die Mittelwerte aller Items befinden sich unterhalb des statistischen Mittelwertes von 2,5. Die Standardabweichungen der Items liegen zwischen 0,62 und 0,93.

Tabelle 22: Deskriptive Statistiken zum elterlichen Unterstützungsverhalten

Elterliches Unterstützungsverhalten	MW	SD
Wie oft machen Sie oder jemand anders bei Ihnen zu Hause die folgenden Dinge mit Ihrem Kind?		
<i>(1 = jeden Tag oder fast jeden Tag; 2 = ein- bis zweimal pro Woche; 3 = ein- bis zweimal pro Monat; 4 = nie oder fast nie)</i>		
mit meinem Kind seine schulischen Aufgaben besprechen (SNH43A)	1,49	0,75
meinem Kind bei seinen schulischen Aufgaben helfen (SNH43B)	1,98	0,93
sicherstellen, dass mein Kind sich Zeit für die Hausaufgaben nimmt (SNH43C)	1,42	0,86
mein Kind fragen, was es in der Schule gelernt hat (SNH43D)	1,35	0,62
überprüfen, ob mein Kind seine Hausaufgaben gemacht hat (SNH43E)	1,56	0,92

Die interne Konsistenz der Skala elterliches Unterstützungsverhalten ist mit $\alpha = .80$ nach Tachtsoglou und König (2017) als gut zu beurteilen (Anhang A). Die Trennschärfen der entsprechenden Items sind fast alle mit $r_{it} > .50$ nach Döring und Bortz (2016) als hoch einzustufen, die Trennschärfe eines Items ist mit $r_{it} = .44$ mittelmäßig (Anhang B).

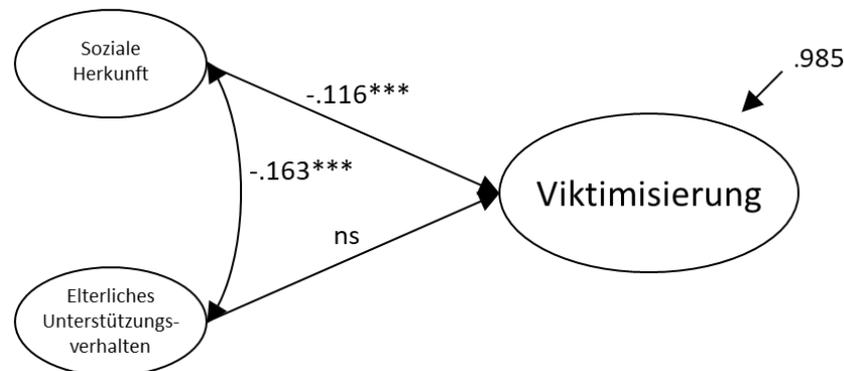
7.1.6 Zwischenergebnisse familiäre Bedingungen

Wie bereits beschrieben, wird das Gesamtmodell der Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen schrittweise aufgebaut. Der folgende Abschnitt legt die Zwischenergebnisse in Bezug auf die familiären Einflussfaktoren von Viktimisierungen dar, hierbei werden die Zusammenhänge der sozialen Herkunft und des elterlichen Unterstützungsverhaltens in Bezug auf Viktimisierungen in einem Strukturgleichungsmodell betrachtet.

Im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung wurden im Bereich der familiären Faktoren die Items der Skala zum elterlichen Unterstützungsverhalten zur besseren und intuitiveren Lesbarkeit invertiert. Demnach stehen hierbei nun niedrige Werte der Items zum elterlichen

Unterstützungsverhalten für seltene und hohe Werte für häufigere Unterstützung der Schüler:innen durch ihre Eltern.⁴²

Die Ergebnisse des Modells sind in Abbildung 27 abgebildet. Zu Beginn werden die Gütekriterien des Modells aufgeführt und anschließend erste Ergebnisse berichtet.



($\chi^2 = 777.415$; $df = 101$; $RMSEA = .044$; $CFI = .939$; $TLI = .928$; $SRMR = .033$)

Anmerkung: $*** p \leq .001$; $** p \leq .01$; $* p \leq .05$; ns = nicht signifikant

Abbildung 27: Strukturgleichungsmodell der familiären Bedingungen

Abbildung 27 beinhaltet die Modell-Fit-Werte des Strukturgleichungsmodells. Der RMSEA und der SRMR weisen einen guten Modell-Fit auf. Der CFI und der TLI erreichen nicht die von Hu und Bentler (1999) und Geiser (2011) empfohlene Cut-off-Grenze von $> .95$ für einen guten Modell-Fit, nach Weiber und Sarstedt (2021) ist bei Werten von $\geq .90$ jedoch auch noch von einem guten Modell-Fit zu sprechen. Nach Bentler und Bonett (1980), Homburg und Baumgartner (1995) und Wang und Wang (2012) sind die CFI- und TLI-Werte als akzeptabel einzustufen. Insgesamt sind die Fit-Werte des Modells als gut bis akzeptabel zu beurteilen, und das Modell kann angenommen werden.

Die Zwischenergebnisse der familiären Einfluss- und Bedingungsfaktoren in Abbildung 27 zeigen, dass die soziale Herkunft einen kleinen signifikanten Effekt mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = -.116$ auf Viktimisierung hat. Unter Berücksichtigung der bereits geschilderten Rekodierungen liefert das Modell demnach Hinweise darauf, dass ein höherer sozialer Status der Schüler:innen mit geringeren Viktimisierungen zusammenhängt.

⁴² Bei der ursprünglichen Kodierung der Items der Skala zum elterlichen Unterstützungsverhalten im TIMSS-2015-Datensatz standen niedrige Werte für häufigere Unterstützung und hohe Werte für selten auftretende elterliche Unterstützungen (1 = *jeden Tag oder fast jeden Tag*; 2 = *ein- bis zweimal pro Woche*; 3 = *ein- bis zweimal pro Monat*; 4 = *nie oder fast nie*). Nach der Rekodierung stehen niedrige Werte für seltene elterliche Unterstützung und hohe Werte für häufig auftretende Unterstützungen durch die Eltern (1 = *nie oder fast nie*; 2 = *ein- bis zweimal pro Monat*; 3 = *ein- bis zweimal pro Woche*; 4 = *jeden Tag oder fast jeden Tag*).

Aufgrund der querschnittlichen Datengrundlage ist anzumerken, dass hierbei die Wirkrichtungen im Rahmen der Analysen dieser Arbeit jedoch nicht eindeutig geklärt werden können. Das elterliche Unterstützungsverhalten hingegen zeigt im Modell der familiären Einflussfaktoren keinen signifikanten Effekt (siehe Abbildung 27). Insgesamt erklärt das Modell 2 % der Gesamtvarianz der Viktimisierung. Zusätzlich ist im Modell der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem elterlichen Unterstützungsverhalten aufgeführt, es zeigt sich eine signifikante negative Korrelation mit einem Korrelationskoeffizient von $r = -.163$ (siehe Abbildung 27), welche nach Cohen (1988) und Döring und Bortz (2016) als schwach zu bezeichnen ist.

7.1.7 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen

Die mathematischen Kompetenzen der deutschen Schüler:innen liegen in TIMSS 2015 mit einem Mittelwert von 522 Punkten (mit einer Standardabweichung von 65 Punkten) auf der TIMSS-Skala im internationalen Vergleich im Mittelfeld aller teilnehmenden Länder und nicht mehr im oberen Drittel wie in den vorherigen Studienzyklen von TIMSS im Jahr 2007 und 2011 (siehe Tabelle 23; Selter et al., 2016). In TIMSS 2015 ist der Mittelwert der deutschen Schüler:innen in der Domäne Mathematik signifikant höher als der internationale Mittelwert (509 Punkte), aber signifikant niedriger als der Mittelwert der teilnehmenden EU- (527 Punkte) und OECD-Länder (528 Punkte) (Selter et al., 2016).⁴³

Die Schüler:innen in Deutschland haben in TIMSS 2015 im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenzen einen Leistungswert von 528 Punkten (mit einer Standardabweichung von 70 Punkten) auf der TIMSS-Skala erreicht und sind damit im internationalen Vergleich in der oberen Hälfte der Teilnehmerländer zu verorten (siehe Tabelle 23; Steffensky et al., 2016). Der deutsche Mittelwert liegt deutlich über dem internationalen Mittelwert (500 Punkte), im Vergleich mit den teilnehmenden EU- (525 Punkte) und OECD-Länder (527 Punkte) sind nur geringfügige Unterschiede zu berichten (Steffensky et al., 2016). Wird die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen in Deutschland

⁴³ Detaillierte Ergebnisse und Analysen finden sich für die mathematischen Kompetenzen im nationalen Berichtsband für Deutschland bei Selter et al. (2016) und im internationalen Berichtsband bei Mullis, Martin et al. (2016).

betrachtet, so kann einer hohen Stabilität im Vergleich mit den Studienzyklen von 2007 und 2011 festgestellt werden, der Mittelwert bleibt konstant bei 528 Punkten.⁴⁴

Tabelle 23: Deskriptive Statistiken der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen (Selter et al., 2016; Steffensky et al., 2016)

Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Mathematische Kompetenzen	522 (2.0)	65 (1.2)
Naturwissenschaftliche Kompetenzen	528 (2.4)	70 (1.3)

Anmerkung: Die Werte in Klammern geben den Standardfehler (SE) an.

Wie auch im Rahmen der Darstellung der deskriptiven Statistiken der Viktimisierungen in der Grundschule in Kapitel 7.1.1, kann auch hier ein Bezug zu der international verwendeten *Student Bullying Scale* hergestellt werden (Martin, Mullis, Hooper et al., 2016). In Tabelle 24 sind die Leistungswerte der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen in Deutschland und ihre Verteilung auf die drei Kategorien (*almost never, about monthly, almost weekly*) der *Student Bullying Scale* dargestellt. Schüler:innen, die fast nie Opfer von Viktimisierungen im Schulkontext werden, erreichen durchschnittlich einen Leistungswert von 531 Punkten in den mathematischen und von 540 Punkten in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen (siehe Tabelle 24). Hingegen erreichen Schüler:innen, die angeben fast wöchentlich Opfer zu werden, im Bereich der mathematischen Kompetenzen 28 Leistungspunkte und in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen sogar 37 Leistungspunkte weniger als die Schüler:innen, die fast nie Opfer werden (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24: *Student Bullying Scale* und mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen für Deutschland

Kompetenzen	<i>Student Bullying Scale</i>			<i>MW</i>
	almost never	about monthly	almost weekly	
Prozent	57,2 (1,3)	29,9 (0,9)	12,9 (0,7)	9,98 (0,1)
Mathematische Kompetenzen	531 (2,2)	526 (2,5)	503 (4,2)	522 (2,0)
Naturwissenschaftliche Kompetenzen	540 (2,5)	531 (2,9)	503 (5,0)	528 (2,4)

Anmerkung: Die Werte in Klammern geben den Standardfehler (*SE*) an.

⁴⁴ Detaillierte Ergebnisse und Analysen finden sich für die Domäne der naturwissenschaftlichen Kompetenzen im nationalen Berichtsband bei Steffensky et al. (2016) und im internationalen Berichtsband bei Martin, Mullis, Foy & Hooper (2016).

Als Vergleichswert sei hier angemerkt, dass nach Analysen von Bos et al. (2003) ein Leistungsfortschritt zwischen zwei Jahrgangsstufen 43 Punkte beträgt. Dieser Punktwert des Leistungszuwachses zwischen zwei Jahrgangsstufen liegt je nach Fach- und Jahrgangsstufe Bos et al. (2003) zufolge (wie in anderen Untersuchungen mit derselben Metrik) zwischen einem Viertel und etwas mehr als einer halben Standardabweichung.

Einer aktuelleren Untersuchung unter Nutzung der TIMSS-Daten von Wendt, Kasper et al. (2017) nach besteht in Mathematik ein Leistungszuwachs vom Anfang bis Ende der vierten Jahrgangsstufe (entsprechend einem Lernjahr) je nach Equatingverfahren zwischen 30 und 55 Leistungspunkten. In den Naturwissenschaften beträgt der Leistungszuwachs in diesem Zeitraum zwischen 25 und 30 Leistungspunkten auf derselben Metrik (Wendt, Kasper et al., 2017). Werden vor diesem Hintergrund die Leistungsunterschiede zwischen den Schüler:innen betrachtet, die fast nie Opfer werden und denen, die fast wöchentlich Opfer werden, so besteht zwischen diesen Gruppen ein Leistungsunterschied in Mathematik von etwas weniger als einem Schuljahr (28 Leistungspunkte) und in den Naturwissenschaften (37 Leistungspunkte) von etwas mehr als einem Schuljahr (siehe Tabelle 24).

Diese Analysen geben erste empirische Hinweise im Rahmen der Datengrundlage der TIMSS-Daten darauf, dass viktimisierte Grundschüler:innen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenztests schlechter abschneiden als ihre Mitschüler:innen, die nicht bzw. seltener Opfer von Viktimisierungen werden. Diese Zusammenhänge werden in Kapitel 7.2.2 und Kapitel 7.2.3 im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung näher betrachtet.

7.2 Gesamtmodelle

In den vorherigen Kapiteln wurden die theoretisch hergeleiteten Messmodelle anhand der Datengrundlage von TIMSS 2015 überprüft, deskriptive Statistiken dargestellt und bereits erste Zusammenhänge mit Hilfe von einzelnen Strukturgleichungsmodellen betrachtet. In diesem Kapitel werden nun auf der beschriebenen Grundlage drei Gesamtmodelle aufgestellt: Erstens das Gesamtmodell der Viktimisierung mit den Zusammenhängen in den Bereichen der geschilderten individuellen und familiären Faktoren, zweitens, auf dieses Gesamtmodell aufbauend, der Zusammenhang mit den mathematischen und drittens mit den naturwissenschaftlichen Kompetenzen.

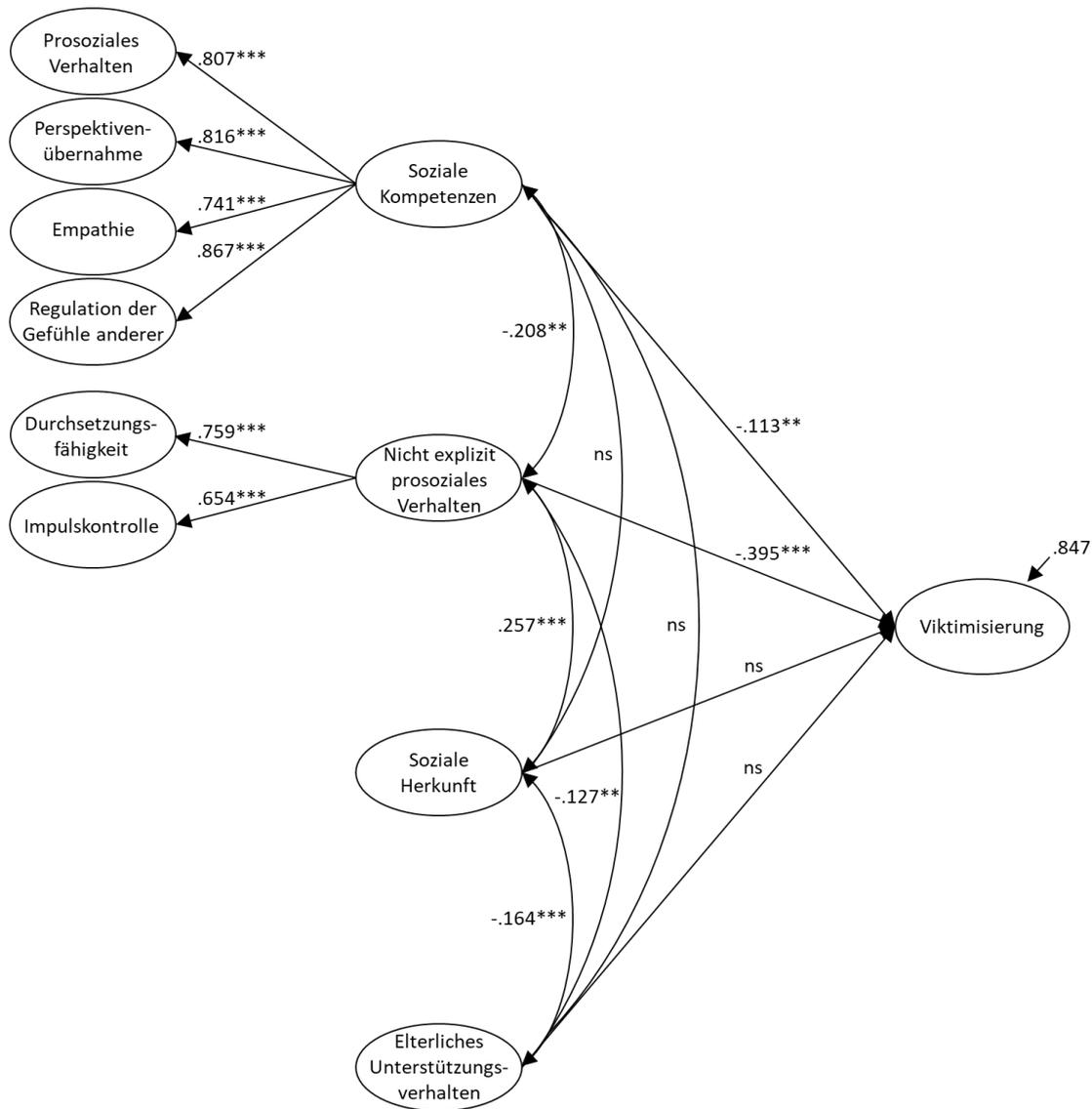
Wie bereits in den Darstellungen der Zwischenergebnisse (Kapitel 7.1.3, Kapitel 7.1.6) erläutert, wurden aufgrund der besseren und intuitiveren Les- und Interpretierbarkeit der Strukturgleichungsmodelle die Items der Skalen zur Viktimisierung, der einzelnen Skalen der

sozialen Kompetenzen (prosoziales Verhalten, Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer) und des elterlichen Unterstützungsverhaltens invertiert.⁴⁵ Bereits an dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass aufgrund der querschnittlichen Datengrundlage der Studie TIMSS 2015 die Klärung der Kausalitäten im Rahmen der Analysen dieser Arbeit nicht abschließend erfolgen kann.

7.2.1 Gesamtmodell Viktimisierung

Im Gesamtmodell der Viktimisierungen werden sowohl die Konstrukte aus dem Bereich der individuellen (Kapitel 7.1.3) als auch der familiären Einflussfaktoren (Kapitel 7.1.6) gleichzeitig in einem Strukturgleichungsmodell betrachtet. Die Ergebnisse der Modellierung sind in Abbildung 28 dargestellt. Zunächst werden die Modellgütekriterien berichtet und anschließend die verschiedenen Zusammenhänge der Konstrukte betrachtet.

⁴⁵ Niedrige Werte auf der Viktimisierungsskala stehen nach der Invertierung für eine seltene und höhere Werte für häufigere Viktimisierungen. Bei den einzelnen Skalen zu den sozialen Kompetenzen stehen nach der Invertierung niedrige Werte für gering und hohe Werte für stark ausgeprägte soziale Kompetenzen, und niedrige Werte bei der Skala zum elterlichen Unterstützungsverhalten stehen nun für seltenere und höhere Werte für häufigere elterliche Unterstützung der Schüler:innen. Die Rekodierung erfolgte folgendermaßen: 1 = 4; 2 = 3; 3 = 2; 4 = 1. Die Items des nicht explizit prosozialen Verhaltens und der sozialen Herkunft wurden nicht rekodiert.



($\chi^2 = 2355.990$; $df = 803$; $RMSEA = .023$; $CFI = .950$; $TLI = .946$; $SRMR = .042$)
 Anmerkung: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ns = nicht signifikant

Abbildung 28: Gesamtmodell der Einflussfaktoren auf Viktimisierung

Die Modell-Fit-Werte in Abbildung 28 zeigen, dass der RMSEA und der SRMR einen guten Modell-Fit aufweisen. Der CFI und der TLI erreichen nicht die von Hu und Bentler (1999) und Geiser (2011) empfohlene Cut-off-Grenze von $> .95$ für einen guten Modell-Fit, nach Weiber und Sarstedt (2021) ist der Fit jedoch auch bei Werten von $\geq .90$ noch als gut zu beurteilen. Nach Bentler und Bonett (1980), Homburg und Baumgartner (1995) und Wang und Wang (2012) sind die Werte des CFI und TLI lediglich als akzeptabel einzustufen. Insgesamt sind die Fit-Werte des Modells demnach gut bis akzeptabel. Somit passt das Modell zur Datengrundlage und kann angenommen werden, die Analyse der entsprechenden Regressions- und Korrelationskoeffizienten ist möglich.

Im Bereich der individuellen Faktoren weisen die sozialen Kompetenzen der Schüler:innen (Hypothese H1a) einen signifikanten geringen negativen Effekt auf die Viktimisierungen mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = -.113$ auf (siehe Abbildung 28). Das nicht explizit prosozial ausgerichtete Verhalten (Hypothese H1b) zeigt einen mittleren Effekt von $\beta = -.395$ auf die Viktimisierung. Die Kausalzusammenhänge sind aufgrund der querschnittlichen Datengrundlage jedoch nicht im Rahmen dieser Arbeit abschließend zu klären, können aber plausibel als gerichtet interpretiert werden.

Im Bereich der familiären Faktoren zeigt sich, dass die soziale Herkunft der Schüler:innen (Hypothese H3) und das elterliche Unterstützungsverhalten (Hypothese H4) keinen signifikanten Einfluss auf Viktimisierung haben (siehe Abbildung 28). Das Gesamtmodell der Viktimisierung erklärt mit einer Residualvarianz von .847 insgesamt 15 % der Gesamtvarianz der Viktimisierung (Determinationskoeffizient $R^2 = .153$).

Die Faktorladungen und Residualvarianzen der manifesten Variablen der einzelnen Konstrukte finden sich aufgrund der besseren Übersichtlichkeit, ergänzend zur Abbildung 28, in Anhang H. Die Korrelationen der Konstrukte untereinander sind in Abbildung 28 dargestellt.

Der Fokus dieser Arbeit liegt primär auf der Betrachtung und Analyse der Einflussfaktoren auf Viktimisierungen, zusätzlich wurden jedoch auch die Beziehungen der verschiedenen Einflussfaktoren untereinander berechnet, um ein umfassenderes Bild der Zusammenhänge zeichnen zu können. Zwischen den Konstrukten soziale Kompetenzen und nicht explizit prosozialem Verhalten besteht ein geringer negativer statistisch bedeutsamer Zusammenhang ($r = -.208$). Zusätzlich finden sich weitere signifikante geringe Zusammenhänge zwischen dem nicht explizit prosozialem Verhalten und der sozialen Herkunft ($r = .257$) und dem elterlichen Unterstützungsverhalten ($r = -.127$) und zwischen der sozialen Herkunft und dem elterlichen Unterstützungsverhalten ($r = -.164$) (siehe Abbildung 28). Die sozialen Kompetenzen weisen keine statistischen bedeutsamen Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft und dem elterlichen Unterstützungsverhalten auf (siehe Abbildung 28).

In den Zwischenergebnissen in Kapitel 7.1.3 und 7.1.6 wurden die individuellen und familiären Einflussfaktoren isoliert betrachtet. Werden die beiden Bereiche nun simultan in einem Strukturgleichungsmodell modelliert, ergeben sich im Vergleich zu den Einzelmodellen Unterschiede, die im Folgenden berichtet werden.

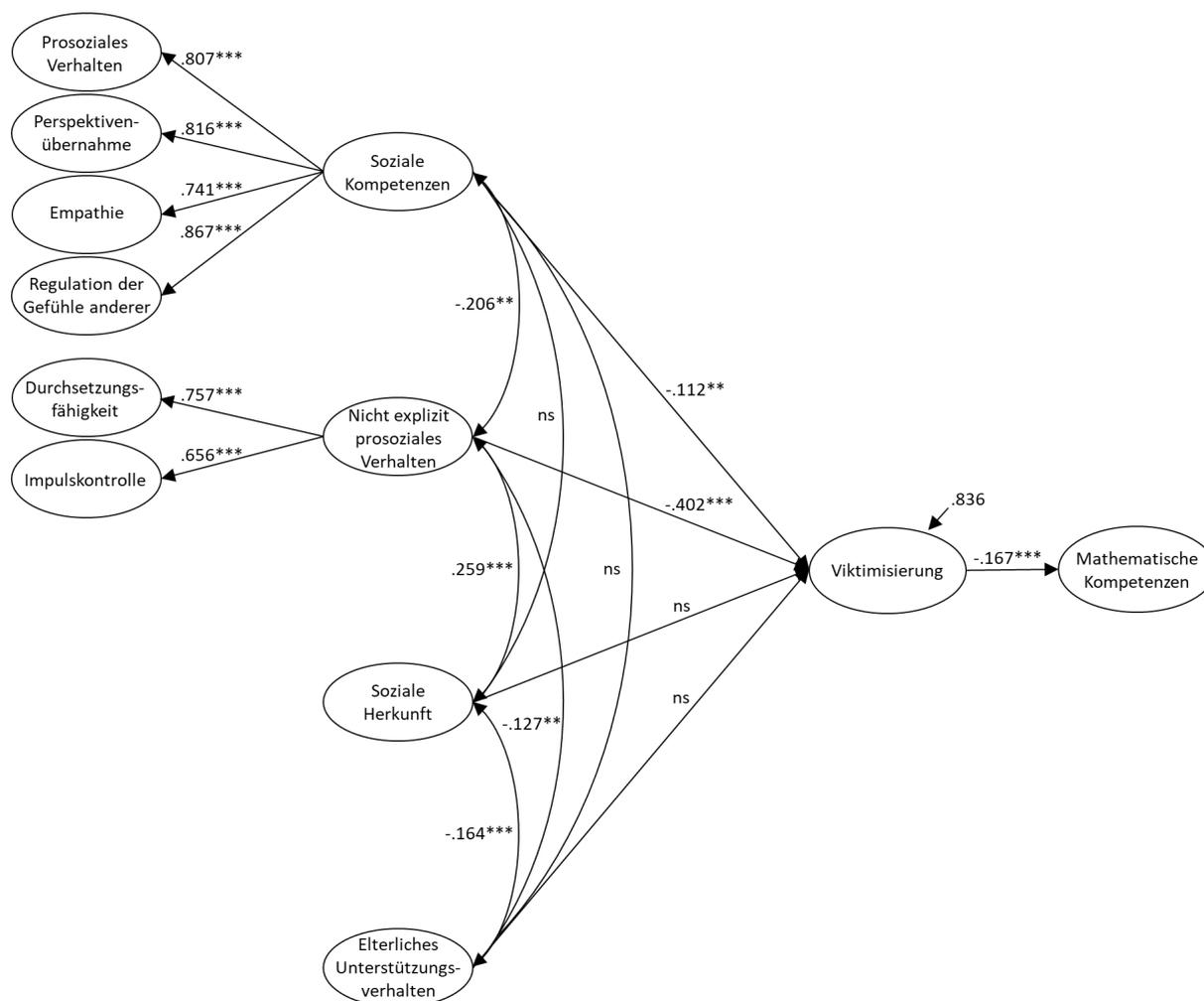
Unter Hinzunahme der familiären Einflussfaktoren verkleinert sich der Effekt der sozialen Kompetenzen auf Viktimisierung minimal von $\beta = -.120$ zu $\beta = -.113$, zusätzlich ist dieser Zusammenhang in dem Gesamtmodell nicht mehr mit $p \leq .001$, sondern nur

mit $p \leq .01$ signifikant. Weiterhin wird der Effekt des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens im Gesamtmodell der Viktimisierung etwas größer, von einem Regressionskoeffizient von $\beta = -.387$ zu $\beta = -.395$. Auch die Korrelation zwischen den sozialen Kompetenzen und dem nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhalten verändert sich in der Modellierung des Gesamtmodells, der Korrelationskoeffizient wird mit $r = -.231$ in der isolierten Betrachtung zu $r = -.208$ in der Gesamtmodellierung geringer, und dieser Zusammenhang ist nicht mehr mit $p \leq .001$, sondern nur noch mit $p \leq .01$ signifikant.

Im Bereich der familiären Einflussfaktoren ist festzustellen, dass ein signifikanter Effekt der sozialen Herkunft auf Viktimisierung im Einzelmodell mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = -.116$ noch vorhanden war und unter Hinzunahmen der individuellen Faktoren im Gesamtmodell nicht mehr signifikant ist, dadurch wird deutlich, dass die aufgeführten Konstrukte kovariieren. Der Zusammenhang des elterlichen Unterstützungsverhalten mit der Viktimisierung verändert sich in der Modellierung des Gesamtmodells nicht und bleibt nicht signifikant. Nahezu identisch bleibt auch der signifikante Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem elterlichen Unterstützungsverhalten ($r = -.163$ im Einzelmodell, $r = -.164$ im Gesamtmodell).

7.2.2 Gesamtmodell Viktimisierung und mathematische Kompetenzen

Aufbauend auf das im vorherigen Kapitel berichtete Gesamtmodell der Viktimisierung werden im Folgenden zusätzlich die Zusammenhänge zu den schulischen Kompetenzen, in diesem Kapitel im Speziellen die mathematischen Kompetenzen, modelliert und betrachtet. Zunächst erfolgt die Beurteilung der Modellgütekriterien des Gesamtmodells der Viktimisierung unter Einbeziehung der mathematischen Kompetenzen, und im Anschluss werden die Zusammenhänge im Modell betrachtet.



($\chi^2 = 3093.971$; $df = 844$; $RMSEA = .026$; $CFI = .929$; $TLI = .924$; $SRMR = .050$)

Anmerkung: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ns = nicht signifikant

Abbildung 29: Gesamtmodell der Einflussfaktoren auf Viktimisierung und der Zusammenhang mit mathematischen Kompetenzen

Abbildung 29 beinhaltet die Werte zur Beurteilung des Modell-Fit. Der RMSEA und der SRMR weisen mit $\leq .05$ einen guten Modell-Fit auf. Unter Einbeziehung der schulischen Kompetenzen, hier der mathematischen Kompetenzen, verschlechtern sich die Werte des CFI und des TLI im Vergleich mit dem Gesamtmodell der Viktimisierung deutlich. Weder der CFI noch der TLI erreichen die von Hu und Bentler (1999) und Geiser (2011) empfohlene Cut-off-Grenze von $> .95$ für einen guten Modell-Fit, nach Bentler und Bonett (1980), Homburg und Baumgartner (1995) und Wang und Wang (2012) sind diese Werte als akzeptabel einzustufen. Wird sich nach der Einschätzung von Weiber und Sarstedt (2021) für die Grenzen der Werte gerichtet, so sind auch Werte von $\geq .90$ noch als gut zu beurteilen. Zusammenfassend sind die Fit-Werte des Modells jedoch insgesamt gut bis akzeptabel. Das aufgestellte Modell passt somit zur Datengrundlage und kann angenommen werden.

Die Ergebnisse der Modellierung des Gesamtmodells der Viktimisierung unter Hinzunahme der mathematischen Kompetenzen der Schüler:innen werden in Abbildung 29 dargestellt. Die Regressions- und Korrelationskoeffizienten der individuellen und familiären Faktoren verändern sich unter Hinzunahme der mathematischen Kompetenzen in das Gesamtmodell der Viktimisierung nur minimal (siehe Abbildung 29). In Ergänzung zur Abbildung 29 sind aufgrund der besseren Übersichtlichkeit die einzelnen Faktorladungen und Residualvarianzen der manifesten Variablen in Anhang I aufgeführt.

Im Bereich der individuellen Faktoren ist festzustellen, dass der signifikante negative Effekt der sozialen Kompetenz auf Viktimisierung im Gesamtmodell der Viktimisierung ($\beta = -.113$) unter Hinzunahme der mathematischen Kompetenzen nahezu identisch ($\beta = -.112$) ist und der mittlere negative Effekt des nicht explizit prosozialen Verhaltens auf Viktimisierung etwas größer ($\beta = -.395$ Gesamtmodell; $\beta = -.402$ unter Hinzunahme der mathematischen Kompetenzen) wird.

Im Bereich der familiären Faktoren ist festzuhalten, dass auch unter Aufnahme der mathematischen Kompetenzen in das Modell zwischen der sozialen Herkunft und Viktimisierung kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang existiert, ebenso zwischen dem elterlichen Unterstützungsverhalten und Viktimisierung (siehe Abbildung 29).

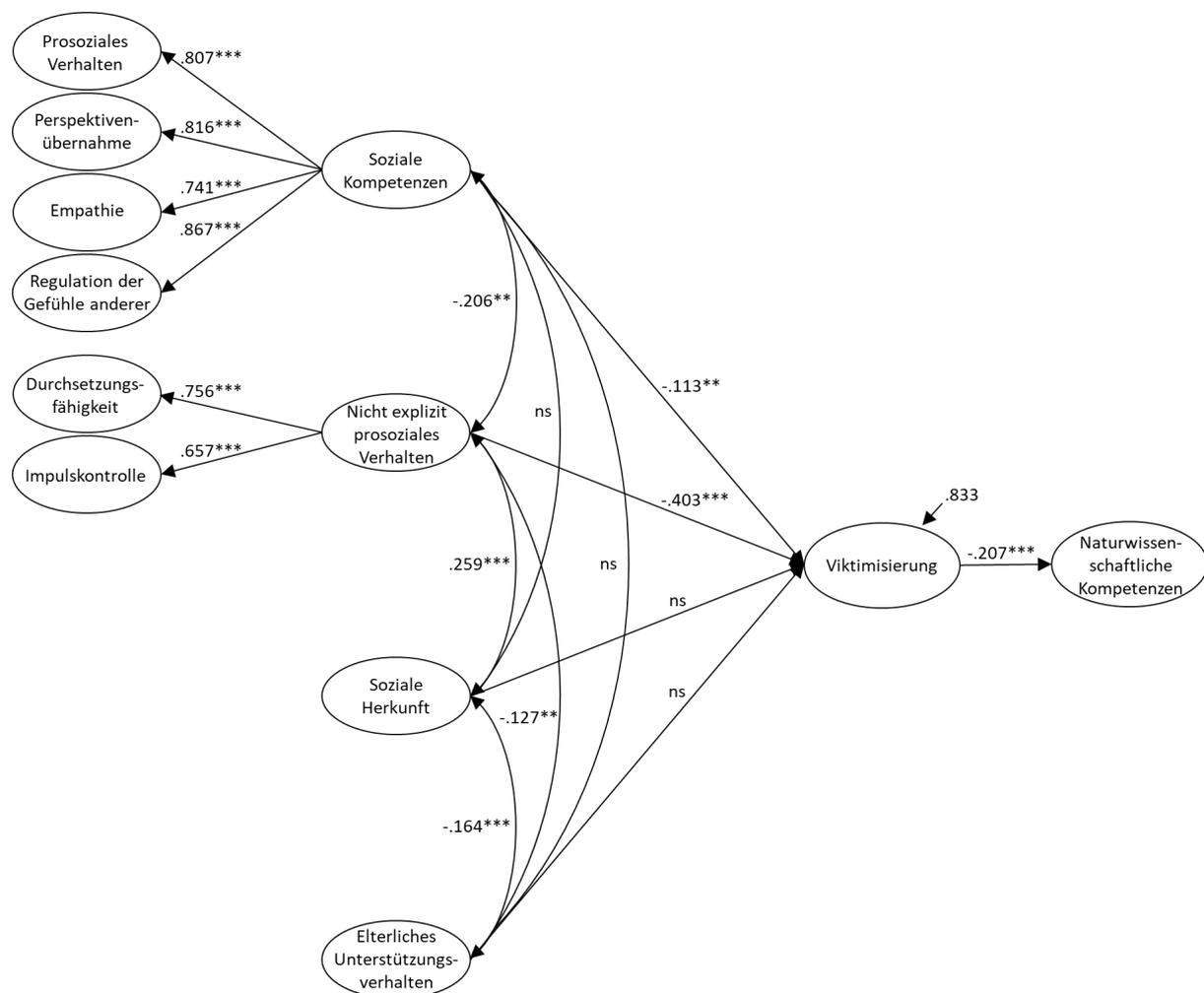
Bezogen auf den Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und den schulischen Kompetenzen ist hervorzuheben, dass sich im Strukturgleichungsmodell mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = -.167$ ein kleiner signifikanter negativer Effekt der Viktimisierung auf die mathematischen Kompetenzen der Schüler:innen (Hypothese H5) zeigt (siehe Abbildung 29). Das in Abbildung 29 dargestellte Modell erklärt mit einer Residualvarianz von .836 insgesamt 16 % der Gesamtvarianz der Viktimisierung ($R^2 = .164$).

Zusätzlich wurden, wie im Gesamtmodell der Viktimisierung, die Beziehungen der verschiedenen Einflussfaktoren untereinander berechnet (siehe Abbildung 29). Diese Zusammenhänge bleiben unter Hinzunahme der mathematischen Kompetenzen in das Gesamtmodell der Viktimisierung nahezu unverändert, hierbei finden sich wie im Gesamtmodell der Viktimisierung statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen den sozialen Kompetenzen und dem nicht explizit prosozialen Verhalten ($r = -.206$; im Gesamtmodell der Viktimisierung $r = -.208$), zwischen dem nicht explizit prosozialen Verhalten und einerseits der sozialen Herkunft ($r = .259$; im Gesamtmodell der Viktimisierung $r = .257$) und andererseits dem elterlichen Unterstützungsverhalten ($r = -.127$ in beiden

Modellen) sowie zwischen der sozialen Herkunft und dem elterlichen Unterstützungsverhalten ($r = -.164$ in beiden Modellen) (siehe Abbildung 29).

7.2.3 Gesamtmodell Viktimisierung und naturwissenschaftliche Kompetenzen

Wie im vorherigen Kapitel werden auch in diesem Kapitel aufbauend auf das Gesamtmodell der Viktimisierung die Zusammenhänge zu den schulischen Kompetenzen betrachtet, hier im Speziellen die Zusammenhänge mit den naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen. Zu Beginn werden die Modellgütekriterien des Gesamtmodells unter Einbeziehung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen geschildert und beurteilt und anschließend die Zusammenhänge im Strukturgleichungsmodell betrachtet.



($\chi^2 = 3125.181$; $df = 844$; $RMSEA = .026$; $CFI = .928$; $TLI = .923$; $SRMR = .050$)

Anmerkung: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ns = nicht signifikant

Abbildung 30: Gesamtmodell der Einflussfaktoren auf Viktimisierung und der Zusammenhang mit naturwissenschaftlichen Kompetenzen

Die Werte zur Modellbeurteilung des Gesamtmodells der Einflussfaktoren auf Viktimisierung mit der Betrachtung des Zusammenhangs mit den naturwissenschaftlichen Kompetenzen sind unter der Abbildung 30 aufgeführt. Der RMSEA und der SRMR weisen mit Werten von $\leq .05$ einen guten Modell-Fit auf. Genau wie beim Gesamtmodell unter Einbeziehung der mathematischen Kompetenzen der Schüler:innen in das Modell (siehe Abbildung 29), verschlechtern sich die Werte des CFI und des TLI im Vergleich mit dem Gesamtmodell der Viktimisierung (siehe Abbildung 28). Auch hier erreichen der CFI und der TLI die von Hu und Bentler (1999) und Geiser (2011) empfohlene Cut-off-Grenze von $> .95$ für einen guten Modell-Fit nicht. CFI- und TLI-Werte von $\leq .95$ sind als akzeptabel einzustufen (Bentler & Bonett, 1980; Homburg & Baumgartner, 1995; Wang & Wang, 2012). Nach Weiber und Sarstedt (2021) gelten jedoch auch Werte von $\geq .90$ noch als gut. Zusammenfassend sind die Fit-Werte des Modells insgesamt als gut bis akzeptabel einzuschätzen. Das in Abbildung 30 aufgestellte Modell passt den Modell-Fit-Werten zufolge somit zur Datengrundlage dieser Arbeit und kann angenommen werden.

In Abbildung 30 sind die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellierung des Gesamtmodells der Viktimisierung unter Hinzunahme der naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen dargestellt. Die Regressions- und Korrelationskoeffizienten verändern sich, ähnlich wie im Gesamtmodell der Viktimisierung unter Einbeziehung der mathematischen Kompetenzen, unter Hinzunahme der naturwissenschaftlichen Kompetenzen in das Strukturgleichungsmodell nur minimal. Aufgrund der Übersichtlichkeit wurden die Faktorladungen und Residualvarianzen der einzelnen manifesten Variablen nicht mit in die Abbildung 30 aufgenommen, diese finden sich ergänzend in Anhang I.

Bei den individuellen Faktoren zeigt sich, dass der signifikante negative Effekt der sozialen Kompetenzen auf Viktimisierungen unter Hinzunahme der naturwissenschaftlichen Kompetenzen in das Modell mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = -.113$ identisch bleibt und der mittlere negative Effekt des nicht explizit prosozialen Verhaltens etwas größer wird ($\beta = -.395$ im Gesamtmodell; $\beta = -.403$ unter Hinzunahme der naturwissenschaftlichen Kompetenzen) (siehe Abbildung 30). Unter Einbeziehung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen in das Gesamtmodell der Viktimisierung fällt der signifikante negative Zusammenhang zwischen den sozialen Kompetenzen der Schüler:innen und dem nicht explizit prosozialen Verhalten etwas kleiner aus ($r = -.208$ im Gesamtmodell; $r = -.206$ unter Hinzunahme der naturwissenschaftlichen Kompetenzen) (siehe Abbildung 30). Unter Hinzunahme der naturwissenschaftlichen Kompetenzen in das Modell besteht wie im Gesamtmodell der Viktimisierung kein signifikanter Zusammenhang zwischen der sozialen

Herkunft und Viktimisierung und zwischen dem elterlichen Unterstützungsverhalten und Viktimisierung (siehe Abbildung 30). Der signifikante negative Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem elterlichen Unterstützungsverhalten verändert sich mit $r = -.164$ nicht (siehe Abbildung 30).

Wird der Zusammenhang zwischen Viktimisierung und den schulischen Kompetenzen der Schüler:innen in diesem Strukturgleichungsmodell betrachtet, so lässt sich feststellen, dass mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = -.207$ ein kleiner signifikanter Effekt der Viktimisierung auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen (Hypothese H6) besteht. Das Modell in Abbildung 30 erklärt mit einer Residualvarianz von .833 insgesamt 17 % der Gesamtvarianz der Viktimisierung ($R^2 = .167$).

Zusätzlich wurden, wie im vorherigen Kapitel auch im Rahmen der Modellierung unter Einbeziehung des Effekts der Viktimisierung auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen in das Modell, die Beziehungen der verschiedenen Einflussfaktoren untereinander berechnet, hierbei ergeben sich im Vergleich zum Strukturgleichungsmodell unter Hinzunahme der mathematischen Kompetenzen keine Unterschiede (vgl. Abbildung 29 und Abbildung 30).

8 Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit in Kapitel 8.1 zusammengefasst und im Rahmen der Interpretation auf die aufgestellten Hypothesen Bezug genommen. Anschließend werden die Ergebnisse umfassend in Kapitel 8.2 diskutiert. Im Anschluss daran erfolgt eine kritische Betrachtung der Analysen und des methodischen Vorgehens im Rahmen dieser Arbeit sowie der Datengrundlage der Studie TIMSS 2015 in Kapitel 8.3.

8.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken von TIMSS 2015 zur Viktimisierung zeigen, dass 43 % der Viertklässler:innen an deutschen Schulen mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von Viktimisierungen im Allgemeinen wurden. Insgesamt wurden knapp ein Drittel der befragten Schüler:innen mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von sozialem Ausschluss. Besonders hervorzuheben ist, dass mehr als ein Viertel der befragten Grundschüler:innen mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von körperlicher Gewalt und Körperverletzung (z. B. Schlagen, Treten) wurden. Opfer von Beleidigungen und Beschimpfungen wurde auch mehr als ein Viertel der Schüler:innen. Über knapp ein Viertel der Schüler:innen wurden in den letzten 12 Monaten mindestens ein paar Mal pro Monat Lügen verbreitet und über etwas mehr als ein

Achtel wurden peinliche Dinge (Bloßstellung) weitererzählt. 10 % der befragten Schüler:innen wurden durch ihre Mitschüler:innen Opfer von Zwang, 9 % von Drohungen und 8 % von Diebstahl. Insgesamt sind mehr als die Hälfte der Viertklässler:innen an deutschen Grundschulen mindestens ein paar Mal pro Jahr körperlicher Gewalt durch ihre Mitschüler:innen ausgesetzt.

Bezogen auf die untersuchten Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf Viktimisierungen zeigen sich in der Betrachtung des Gesamtmodells der Viktimisierung sowohl theoriekonforme als auch erwartungswidrige Effekte.

Im Bereich der individuellen Faktoren ließen sich ausschließlich theoriekonforme Effekte auf die Viktimisierung nachweisen. Es zeigt sich im Gesamtmodell der Viktimisierung, dass die theoretische Annahme, dass die sozialen Kompetenzen einen signifikanten negativen Effekt auf die Viktimisierung haben, bestätigt werden kann. Weiterhin konnte ein signifikanter negativer Effekt des nicht explizit prosozialen Verhaltens auf Viktimisierungen im Modell nachgewiesen werden. Die Hypothesen H1a und H1b können aufgrund dieser Ergebnisse vorläufig angenommen werden. Der mittlere negative Effekt des nicht explizit prosozialen Verhaltens ist den Ergebnissen der Strukturgleichungsmodellierung zufolge am bedeutsamsten für Viktimisierungen, die sozialen Kompetenzen zeigen hingegen einen kleinen negativen Effekt.

Den Ergebnissen der Analysen der ICC im Rahmen dieser Arbeit zufolge unterscheiden sich Viktimisierungen nicht auf Schul- bzw. Klassenebene, daher kann nicht von einem Zusammenhang zwischen schulischen Einflussfaktoren und Viktimisierung ausgegangen werden und die Hypothese H2 muss aufgrund dieses Ergebnisses abgelehnt werden.

Im Bereich der familiären Faktoren ließen sich entgegen den theoretisch fundierten Erwartungen keine Einflussfaktoren auf Viktimisierung aufzeigen, weder die soziale Herkunft noch das elterliche Unterstützungsverhalten zeigten im Gesamtmodell der Viktimisierung signifikante Effekte auf Viktimisierung. Demzufolge müssen die Hypothesen H3 und H4 aufgrund der aufgeführten Ergebnisse abgelehnt werden.

Der Effekt der Viktimisierung auf die schulischen Kompetenzen (Mathematik und Naturwissenschaften) ist in den beiden aufgestellten Strukturgleichungsmodellen erwartungskonform signifikant. Das Strukturgleichungsmodell unter Einbeziehung der mathematischen Kompetenzen der Schüler:innen lässt aufgrund des signifikanten negativen Effekts der Viktimisierung auf die mathematischen Kompetenzen den Schluss zu, dass viktimisierte Schüler:innen schlechtere mathematische Kompetenzen haben als ihre Mitschüler:innen, die nicht Opfer von Viktimisierungen sind. Demzufolge kann aufgrund dieses Ergebnisses die

Hypothese H5 vorläufig bestätigt werden. Ebenso wie beim Strukturgleichungsmodell unter Einbeziehung der mathematischen Kompetenzen zeigte sich im Modell unter Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen ein signifikanter negativer Effekt der Viktimisierung auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Die Hypothese H6 kann folglich aufgrund dieses Ergebnisses vorläufig bestätigt werden. Der Effekt der Viktimisierung auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen ($\beta = -.207$) fällt hierbei minimal größer aus als der, der Viktimisierung auf die mathematischen Kompetenzen ($\beta = -.167$) der Schüler:innen, beide Effekte sind jedoch numerisch signifikant, aber als klein zu beurteilen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in dieser Arbeit mit Hilfe der TIMSS-2015-Daten erstens neue repräsentative Befunde in Bezug auf die Häufigkeit von Viktimisierungen an Grundschulen in Deutschland gewonnen werden konnten, zweitens ein vertiefter Einblick in Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen gegeben wurde und drittens der Einfluss von Viktimisierungen auf schulische Kompetenzen von Grundschüler:innen ermittelt werden konnte.

8.2 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Befunde dieser Arbeit diskutiert und mit vergleichbaren Studienergebnissen in Beziehung gesetzt sowie mit stärkerem Fokus auf ihre Relevanz und Bedeutung beleuchtet.

Die Ziele dieser Arbeit waren nicht nur die Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen und den Einfluss von Viktimisierungen auf schulische Kompetenzen zu untersuchen, sondern in einem ersten Schritt das Auftreten von Viktimisierungen und unterschiedlichen Viktimisierungsformen an deutschen Grundschulen abzubilden.

Die deskriptiven Statistiken, die in Kapitel 7.1.1 ausführlich dargestellt wurden, zeigen, dass Viktimisierungen an Grundschulen in Deutschland eher zum Alltag gehören als die Ausnahme bilden. Sozialer Ausschluss und körperliche Gewalt sowie Beleidigungen und Beschimpfungen sind dabei die häufigsten Viktimisierungsformen an deutschen Grundschulen, gefolgt von dem Verbreiten von Lügen, Bloßstellungen, Zwang, Drohungen und zuletzt Diebstahl.

Besonders erschreckend ist die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Viertklässler:innen an deutschen Grundschulen mindestens ein paar Mal pro Jahr körperlicher Gewalt (z. B. durch Schlagen, Treten) durch ihre Mitschüler:innen ausgesetzt sind. Diese Ergebnisse belegen, dass sich mehr als die Hälfte der Schülerinnen keineswegs sicher an deutschen Grundschulen fühlen kann. Es zeigt sich folglich ein deutlicher Handlungsbedarf, um die physische und auch

psychische Gesundheit von Grundschüler:innen an Schulen in Deutschland sicherstellen zu können.

Zur Einordnung der deskriptiven Befunde dieser Arbeit eignet sich der Vergleich mit den internationalen Daten der PISA-2018-Studie aus verschiedenen Gründen. Auch in PISA 2018 wurde ähnlich wie in TIMSS 2015 eine internationale Skala zu Viktimisierungen an Schulen eingesetzt. Die im Schülerfragebogen von PISA 2018 eingesetzte Fragestellung zum Auftreten von Viktimisierungen ist mit der in TIMSS 2015 eingesetzten Viktimisierungsskala vergleichbar, auch hier wird nach den Viktimisierungserfahrungen in den letzten 12 Monaten unter Einbeziehung traditioneller als auch Cyberviktimisierungen gefragt. Zusätzlich werden in beiden Studien ähnliche Viktimisierungsformen erfasst und die Antwortkategorien sind identisch.⁴⁶

Die Unterschiede zwischen dem Auftreten von Viktimisierungen im Allgemeinen unterscheiden sich sehr zwischen den Altersgruppen der 15-Jährigen und der Viertklässler:innen (ca. 10-Jährigen). 43 % der Viertklässler:innen und nur 23 % der 15-Jährigen berichten mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von Viktimisierungen geworden zu sein. Die Viktimisierungsprävalenzen sind demnach in der Grundschule knapp doppelt so hoch wie in der Sekundarstufe.

Sozialer Ausschluss ist die häufigste Viktimisierungsform in der Grundschule und wurde von 29 % der Viertklässler:innen mindestens ein paar Mal pro Monat berichtet, bei den 15-Jährigen berichten dies nur 7 %. Auch Körperverletzungen treten bei den 15-Jährigen deutlich seltener auf als bei den Grundschüler:innen (27 % mindestens ein paar Mal pro Monat bei Viertklässler:innen und 5 % bei 15-Jährigen). Ähnliche Unterschiede sind bei den Beleidigungen und Beschimpfungen (27 % mindestens ein paar Mal pro Monat bei Viertklässler:innen und 13 % bei 15-Jährigen) und bei Verleumdungen zu finden, diese treten bei Viertklässler:innen mehr als doppelt so häufig auf wie bei 15-Jährigen (23 % mindestens ein paar Mal pro Monat bei Viertklässler:innen und 10 % bei 15-Jährigen). In etwa gleich häufig treten bei 15-Jährigen und bei Viertklässler:innen Bedrohungen (9 % mindestens ein paar Mal pro Monat bei Viertklässler:innen und 5 % bei 15-Jährigen) und Diebstahl (8 % mindestens ein paar Mal pro Monat bei Viertklässler:innen und 7 % bei 15-Jährigen) auf. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Viktimisierungen bei Viertklässler:innen im Allgemeinen deutlich

⁴⁶ Im Schülerfragebogen von TIMSS 2015 werden zusätzlich die Items ASBG12F („mich gezwungen, Dinge zu tun, die ich nicht wollte“) und ASBG12G („peinliche Dinge über mich weitererzählt“) erfasst, diese Viktimisierungen werden in PISA 2018 nicht erfragt und können daher nicht verglichen werden.

häufiger auftreten als bei 15-Jährigen. Dies zeigt sich auch in den großen Unterschieden der Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Viktimisierungsformen, mit Ausnahme der in beiden Gruppen ähnlich häufig auftretenden Bedrohungen und Diebstähle.

Die Ergebnisse dieser Gegenüberstellung, dass Viktimisierungen an Grundschulen im Vergleich mit Schulen mit älteren Schüler:innen deutlich häufiger auftreten, decken sich mit bereits geschilderten Annahmen und Studienergebnissen aus anderen Ländern und können für Deutschland hiermit repliziert werden (Atria & Spiel, 2003; Olweus, 1994; Scheithauer et al., 2006).

Weiterhin wird im Vergleich deutlich, dass sich die Arten von Viktimisierungen, die in der Grundschule am häufigsten auftreten, von denen der weiterführenden Schulen unterscheiden. In der Grundschule treten sozialer Ausschluss, Körperverletzungen und Beleidigungen und Beschimpfungen am häufigsten auf, bei den 15-Jährigen sind es Beleidigungen und Beschimpfungen und Verleumdungen, gefolgt von sozialem Ausschluss und Diebstahl (mit identischer Auftretenshäufigkeit). Deutlich wird, dass in der Grundschule sowohl psychische als auch physische Formen der Viktimisierung häufig vorzufinden sind, bei den 15-Jährigen treten physische Viktimisierungsformen hingegen viel seltener auf, hier dominieren die psychischen Formen von Viktimisierungen. Politi (2020) erklärt diese Entwicklung mit der Annahme, dass mit dem Anstieg der kognitiven Fähigkeiten mit zunehmendem Alter die angewandten Viktimisierungsformen subtiler und komplexer werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Viktimisierungen an Grundschulen sehr häufig vorkommen, mehr als vier von zehn Grundschulkindern werden mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von Viktimisierungen. Demzufolge sind Viktimisierungen im Grundschulkontext eher Teil des Schulalltags als die Ausnahme. Diesen Verhältnissen gilt es mit entsprechenden Maßnahmen entgegenzuwirken, Ansatzpunkte hierfür bieten die Analysen im Rahmen der zweiten Zielsetzung dieser Arbeit.

Das zweite Ziel dieser Arbeit war es, Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen auf individueller, schulischer und familiärer Ebene zu untersuchen und in einem Modell gemeinsam abzubilden. Das Ziel hierbei ist es nicht nur, ein gemeinsames Modell der Einflussfaktoren auf Viktimisierungen in der Grundschule im Rahmen der Grundlagenforschung darzustellen, sondern auch daraus Hinweise für plausible Risiko- und Schutzfaktoren und somit mögliche Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen ableiten zu können.

Im Gesamtmodell der Viktimisierung zeigten sich im Bereich der individuellen Einflussfaktoren signifikante negative Effekte des nicht explizit prosozialen Verhaltens und der sozialen Kompetenzen auf Viktimisierungen. Der mittlere Effekt des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens deutet darauf hin, dass stark ausgeprägte nicht explizit prosoziale Verhaltensweisen, in Form von hoher Durchsetzungsfähigkeit und hoher Impulskontrolle, als Schutzfaktoren vor Viktimisierung wirken können. Die sozialen Kompetenzen haben einen geringen signifikanten negativen Effekt auf Viktimisierungen, auch hier kann davon ausgegangen werden, dass stärker ausgeprägte soziale Kompetenzen als wirksame Schutzfaktoren vor Viktimisierungen dienen. Da dieser Arbeit Analysen von Querschnittsdaten zugrunde liegen, sind die Kausalitäten jedoch nicht abschließend zu klären.

Da sich das nicht explizit prosoziale Verhalten als bedeutsamster Einflussfaktor auf Viktimisierungen herausgestellt hat, sollten vorrangig die Durchsetzungsfähigkeit und Impulskontrolle der Schüler:innen als Schutzfaktoren in Präventionen und Interventionen gefördert werden, wobei die Stärkung der sozialen Kompetenzen als ebenfalls signifikantem Einflussfaktor jedoch nicht vernachlässigt werden darf. Konkrete Möglichkeiten, inwiefern diese Ergebnisse in die pädagogische Praxis einfließen können, werden in Kapitel 9.2 erörtert.

Die Größe des gefundenen Effekts der sozialen Kompetenzen auf Viktimisierung fällt unter der Berücksichtigung, dass viele Studien diesen Effekt belegen und auch eine Reihe von Präventions- und Interventionsprogrammen auf der Förderung sozialer Kompetenzen beruhen, eher erwartungswidrig gering aus. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass sich die Schüler:innen bei den Fragen der sozialen Kompetenzen generell sehr positiv einschätzen und eine geringe Varianz in den Antworten besteht (Kapitel 7.1.2). Dies könnte auf eine Verzerrung der Antworten aufgrund der sozialen Erwünschtheit hindeuten. Im Vergleich dazu ist die Antwortverteilung bei den Skalen zum nicht explizit prosozialen Verhalten deutlich heterogener und auf alle Antwortoptionen verteilt. Die Skalen zum nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhalten werden im Vergleich mit den Skalen zu den sozialen Kompetenzen weniger positiv von den Schüler:innen beantwortet und werden am wenigstens im Rahmen eines sozial erwünschten Verhaltens beantwortet (Frey, 2013).

Bezogen auf die weiteren Einfluss- und Bedingungsfaktoren kann aufgrund der vorliegenden Analysen nicht von einem Zusammenhang zwischen schulischen Faktoren und Viktimisierungen im Grundschulkontext ausgegangen werden. Die ermittelten Unterschiede zwischen den Klassen bzw. Schulen in Bezug auf Viktimisierungen haben sich im Rahmen der

Analysen als nicht groß genug herausgestellt, um eine Einbeziehung von schulischen Einflussfaktoren zu rechtfertigen.

Da aufgrund der Datengrundlage der TIMS-Studie stichprobenbedingt Klassen- und Schuleffekte nicht voneinander trennbar sind, muss davon ausgegangen werden, dass bezogen auf Viktimisierungen in Grundschulen weder Klassen- noch Schuleffekte bestehen.⁴⁷ Dies könnte als Bestätigung der These des sogenannten „scapegoating phenomenon“ (Atria et al., 2007, S. 374) in der Grundschule betrachtet werden, bei der es in jeder Klasse mindestens eine:n Schüler:in gibt, welche:r Opfer von Viktimisierungen wird und somit Viktimisierungen als typisches Phänomen in sozialen Gruppen im schulischen und außerschulischen Bereichen betrachtet werden können (Schuster, 1999).

Im Bereich der familiären Bedingungen zeigten weder die soziale Herkunft noch das elterliche Unterstützungsverhalten signifikante Effekte auf Viktimisierungen. In den empirischen Vorarbeiten zeigte sich ein kleiner signifikanter negativer Effekt der sozialen Herkunft auf Viktimisierungen, welcher sich jedoch in der Modellierung des Gesamtmodells der Viktimisierung nicht mehr als signifikant zeigte. Demnach kann der soziale Status im Rahmen der sozialen Herkunft nicht als Risikofaktor für Viktimisierungen an Grundschulen in Deutschland angesehen werden. Der fehlende Effekt der sozialen Herkunft ist aufgrund der einheitlichen Forschungslage diesbezüglich erwartungswidrig. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Viktimisierungen bei Schüler:innen lässt sich durch viele Studienergebnisse belegen (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015; Kiefl und Lamnek, 1986; OECD, 2019; Pupeter & Schneekloth, 2018). Da die Stichproben dieser Studien größtenteils Schüler:innen beinhalten, die älter als die hier befragten Grundschüler:innen sind und bereits weiterführende Schulen besuchen (z. B. PISA 2018, HBSC-Studie 2013/14), wird in diesem Zuge vermutet, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf Viktimisierungen in der Grundschule noch nicht so stark ausgeprägt ist und die soziale Herkunft mit zunehmendem Alter der Schüler:innen relevanter wird und folglich als ein potenzieller Risikofaktor betrachtet werden muss. Um diese Hypothese zu bestätigen wäre weiterführende Forschung nötig. Das elterliche Unterstützungsverhalten zeigte sich entgegen den geschilderten theoretischen Grundlagen nicht als signifikanter Einflussfaktor auf Viktimisierungen in der Grundschule. Demzufolge kann in der Grundschule nicht, wie erwartet, davon ausgegangen werden, dass ein

⁴⁷ Ähnliche Ergebnisse bezogen auf die Klasseneffekte zeigte die Studie von Bradshaw et al. (2009).

stark ausgeprägtes elterliches Unterstützungsverhalten als Schutzfaktor vor Viktimisierungen wirkt.

Das elterliche Unterstützungsverhalten, wie es in dieser Arbeit operationalisiert ist, fokussiert primär auf die elterliche Unterstützung der Schüler:innen in schulischen Belangen im häuslichen Umfeld. In Anlehnung an das Konstrukt des *parental involvement* bildet dies jedoch nur einen der beiden Teilbereich des Konstrukts, den häuslichen Bereich, ab und nicht zusätzlich den schulischen Teilbereich (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Darauf basierend lässt sich vermuten, dass unter Berücksichtigung des kompletten Konstrukts des *parental involvement*, unter zusätzlicher Einbeziehung des elterlichen Unterstützungsverhaltens im schulischen Umfeld (z. B. Kommunikation mit Lehrkräften, Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, Hospitationen im Unterricht) ein signifikanter Effekt auf Viktimisierungen besteht, wie bereits einzelne Studien belegen (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Haynie et al., 2001; Hilkenmeier, 2017; Jeynes, 2008). Weiterhin gibt es einigen Studien zufolge Hinweise darauf, dass zusätzliche Konstrukte im Bereich der familiären Faktoren, die in der TIMSS-2015-Datengrundlage nicht erfasst wurden und daher in den Analysen nicht berücksichtigt werden konnten, Zusammenhänge mit Viktimisierungen aufweisen. Demnach wirken ein positives Familien- und Erziehungsklima und eine gute Beziehungs- und Bindungsqualität, die von gegenseitigem Vertrauen und einer hohen Qualität der Kommunikation geprägt ist, als Schutzfaktoren vor Viktimisierungen im Schulkontext (Lösel & Bliesener, 2003; Melzer & Rostampour, 1996; Nikiforou et al., 2013). Geschlussfolgert werden muss, dass die in der Datengrundlage zur Verfügung stehenden Skalen zur Beschreibung der familiären Bedingungen nicht umfassend genug in TIMSS 2015 erhoben wurden, um hiermit die verschiedenen Einflussfaktoren auf Viktimisierungen in ihrer Komplexität abbilden zu können.

Bezogen auf die Einfluss- und Bedingungsfaktoren ist zusammenfassend festzustellen, dass nur im Bereich der individuellen Faktoren relevante Einflussgrößen auf Viktimisierungen gefunden werden konnten. Im Rahmen dieser Arbeit werden aufgrund der vorliegenden Analysen sowohl schulische als auch familiäre Faktoren als Risiko- und Schutzfaktoren und somit als Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen nicht berücksichtigt. Den vorliegenden Befunden zufolge wirken die explizit nicht prosozialen Verhaltensweisen und die sozialen Kompetenzen als Schutzfaktoren vor Viktimisierungen in der Grundschule und eine Förderung und Stärkung dieser Verhaltensweisen und Kompetenzen sollten das Ziel von Präventions- und Interventionsmaßnahmen sein.

Als drittes Ziel dieser Arbeit wurde der Einfluss von Viktimisierungen auf die schulischen Leistungen anhand ihrer mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Rahmen der Modellierung des Gesamtmodells der Viktimisierung ermittelt. Es zeigt sich, dass viktimisierte Schüler:innen geringere Kompetenzen in den Domänen Mathematik und den Naturwissenschaften aufweisen als ihre Mitschüler:innen. Es wird daher davon ausgegangen, dass sich Viktimisierungen plausibler Weise negativ auf die schulischen Leistungen der Opfer auswirken. Da es sich bei der Datengrundlage um Querschnittsdaten handelt, muss jedoch beachtet werden, dass die Kausalitäten hierbei im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend geklärt werden können.

Die gefunden Effekte sind zwar signifikant, jedoch numerisch als klein einzustufen (Mathematik $\beta = -.167$; Naturwissenschaften $\beta = -.207$). Eine bereits zitierte Meta-Analyse von Nakamoto und Schwartz (2010) unter Berücksichtigung von 33 Studienergebnissen berichtet in diesem Kontext sehr ähnliche Ergebnisse. Die Operationalisierung der schulischen Leistungen erfolgte hierbei durch unterschiedliche Leistungsmaße, welche alle signifikante, geringe negative Zusammenhänge zwischen Viktimisierungen und schulischen Leistung aufzeigten (Nakamoto & Schwartz, 2010). Es konnten dabei Zusammenhänge von Viktimisierungen mit standardisierten Testergebnissen ($r = -.12$), Zeugnisnoten ($r = -.16$), Selbstberichten der Schüler:innen über ihre Noten ($r = -.05$) und Lehrkräftebeurteilungen ($r = -.21$) gefunden werden (Nakamoto & Schwartz, 2010).

Die Effekte der Viktimisierungen auf die mathematischen Kompetenzen und auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen unterscheiden sich nur nominell voneinander und sind auf einem ähnlichen Niveau einzuordnen. Beide Effekte sind als gering zu beurteilen und die Unterschiede der Effekte zwischen den beiden Domänen aufgrund ihrer Geringfügigkeit zu vernachlässigen und demnach auch inhaltlich nicht weiter zu berücksichtigen.

Problematisch sind die gefundenen Zusammenhänge von Viktimisierungen mit den schulischen Leistungen nicht nur insofern, dass sich schlechtere Leistungen auf die schulische Motivation der Schüler:innen im Allgemeinen auswirken, sondern auch dadurch, dass die schulischen Kompetenzen und „deren Beherrschung für die weitere schulische und berufliche Bildung unerlässlich ist“ (Schrader, Helmke & Dotzler, 1997, S. 299) und somit im Zusammenhang mit dem späteren Berufserfolg stehen (Gasser, 2017; Hattie, 2009). Zusätzlich zu den Folgen von Viktimisierungen im Allgemeinen sind es demzufolge nicht nur die kurzfristigen Auswirkungen von Viktimisierungen auf die schulischen Leistungen, die Anlass zur Sorge

geben, sondern auch die daraus resultierenden langfristigen Auswirkungen auf den schulischen und beruflichen Erfolg der Betroffenen.

Ergänzend zu den drei Zielen dieser Arbeit konnten weitere Erkenntnisse durch die durchgeführten Analysen gewonnen werden, die an dieser Stelle nur kurz diskutiert werden sollen, da diese Ergebnisse nicht zentral für die Forschungsfragen und Hypothesen dieser Arbeit sind, jedoch auch einen Erkenntnisgewinn und Mehrwert für die wissenschaftliche Forschung bieten.

Zunächst ist der statistisch bedeutsame geringe negative Zusammenhang zwischen den sozialen Kompetenzen und dem nicht explizit prosozialem Verhalten hervorzuheben. Dieser Zusammenhang deutet darauf hin, dass stark ausgeprägte nicht explizit prosoziale Verhaltensweisen mit geringeren sozialen Kompetenzen und folglich stark ausgeprägte soziale Kompetenzen mit gering ausgeprägten nicht explizit prosozialem Verhaltensweisen zusammenhängen. Im Rahmen der Präventions- und Interventionsmaßnahmen muss demnach hierbei dieser negative Zusammenhang beachtet werden. Problematisch ist dieser Zusammenhang deshalb, weil eine Stärkung der Impulskontrolle und der Durchsetzungsfähigkeit (nicht explizit prosoziales Verhalten), die relevant für die Vermeidung von Viktimisierungen sind, nicht gleichzeitig die Minderung der sozialen Kompetenzen, welche auch eine wichtige Rolle im Rahmen der Schutzfaktoren spielen, mit sich bringen sollte. Demzufolge dürfen in Präventions- und Interventionsmaßnahmen auch vor diesem Hintergrund bei der Förderung des nicht explizit prosozialem Verhaltens, die Stärkung der sozialen Kompetenzen nicht vernachlässigt werden.

Weiterhin besteht ein signifikanter kleiner positiver Zusammenhang zwischen den nicht explizit prosozialem Verhaltensweisen und der sozialen Herkunft. Das bedeutet folglich, dass Schüler:innen mit höherem sozialen Status stärker ausgeprägte nicht explizit prosoziale Verhaltensweisen zeigen. Zwischen den sozialen Kompetenzen und der sozialen Herkunft der Schüler:innen besteht kein signifikanter Zusammenhang. Dieses Resultat deckt sich mit den Ergebnissen der Analysen der Daten von TIMSS 2011 von Frey, Wendt und Kasper (2015).

Zusätzlich ist zwischen dem nicht explizit prosozialem Verhalten und dem elterlichen Unterstützungsverhalten ein signifikanter geringer negativer Zusammenhang zu verzeichnen. Es lassen sich daraus zwei unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen: Erstens erfahren Schüler:innen, die gering ausgeprägte nicht explizit prosoziale Verhaltensweisen und somit weniger Durchsetzungsfähigkeit und Impulskontrolle zeigen, häufiger elterliche Unterstützung oder zweitens, zeigen Schüler:innen, die weniger häufig Unterstützung von ihren Eltern

erfahren, geringer ausgeprägtes nicht explizit prosoziales Verhalten. Aufgrund der querschnittlichen Datengrundlage ist die Kausalität hierbei jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend zu klären.

Schließlich ist auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schüler:innen und dem elterlichen Unterstützungsverhalten hinzuweisen. Im Rahmen der Analysen zeigte sich, dass eine geringe, jedoch statistisch signifikante negative Korrelation zwischen der sozialen Herkunft der Schüler:innen und dem elterlichen Unterstützungsverhalten besteht. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass je höher die soziale Herkunft der Viertklässler:innen ist, desto seltener erhalten diese schulische Unterstützung durch ihre Eltern. Da das Konstrukt des elterlichen Unterstützungsverhaltens inhaltlich sehr auf die Unterstützung der Eltern bei schulischen Belangen ausgelegt ist, liegt die Vermutung nahe, dass die Unterstützung der Schüler:innen mit höherem sozialen Status und ökonomischem Kapital eher durch außerschulische, private Nachhilfe und somit externe Personen geleistet wird, da der außerschulische Nachhilfeunterricht stets mit Kosten verbunden ist (Guill & Wendt, 2020). Inwieweit ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem elterlichen Unterstützungsverhalten und dem außerschulischen Nachhilfeunterricht bei gleichen schulischen Leistungen⁴⁸ besteht, wäre zu überprüfen.

8.3 Kritische Betrachtung dieser Arbeit

Im Folgenden werden sowohl das methodische Vorgehen als auch die Datengrundlage dieser Arbeit kritisch reflektiert und diesbezüglich Potenziale und Limitationen aufgezeigt.

Generell hat die Analyse von bereits vorhandenen Datensätzen im Rahmen von Sekundäranalysen, wie in dieser Arbeit durchgeführt, erhebliche Vorteile. Da in Sekundäranalysen auf vollständig erhobene Datensätze zurückgegriffen wird, entfällt für die Forschenden der Aufwand für die entsprechende Datenerhebung (Döring & Bortz, 2016). Besonders die Sekundäranalysen von *Large-Scale-Assessments* (LSA) ermöglichen es durch die Repräsentativität der Stichproben, die Ergebnisse zu Generalisieren und Aussagen über alle Viertklässler:innen in Deutschland und auch deren Eltern zu treffen. Weiterhin ermöglichen LSA wie TIMSS, nicht nur eine internationale Vergleichbarkeit der Schülerkompetenzen der

⁴⁸ Die Analysen sollten unter Kontrolle der schulischen Leistungen durchgeführt werden, da den Analysen von Stubbe, Krieg et al. (2020) zufolge leistungsschwächere Schüler:innen in armutsgefährdeten Familien überrepräsentiert sind und nach Guill und Wendt (2020) daher nicht ausgeschlossen werden kann, „dass in nicht armutsgefährdeten Familien bei geringeren Leistungsdefiziten mit Nachhilfe reagiert wird als in armutsgefährdeten Familien“ (Guill & Wendt, 2020, S. 215).

teilnehmenden Länder, sondern durch die gemeinsame Erhebung von identischen Hintergrundfragebögen auch eine internationale Vergleichbarkeit von verschiedenen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens. Da die Viktimisierungsskala eine Skala aus dem internationalen Teil der TIMSS-Fragebögen ist, ist auch hier die Möglichkeit eines Vergleichs mit den an TIMSS teilnehmenden Ländern gegeben. Die forschungsbezogene Anschlussmöglichkeit, die dieser Vorteil von LSA bietet, wird in Kapitel 9.1 beschrieben.

Zusätzlich haben LSA den Vorteil, dass die Kompetenzen der Schüler:innen objektiv mit Hilfe von standardisierten Leistungstests erhoben werden, im Gegensatz zur Leistungsbeurteilung mit subjektiveren Methoden wie Lehrkräftebeurteilungen (*teacher ratings*), des gesamten Notendurchschnittes (*grade point average*, GPA) oder einzelnen Noten in ausgewählten Schulfächern. Bereits in der Darstellung der Viktimisierungsforschung an Schulen in Kapitel 2.3 wurde deutlich, dass Studien hierbei größtenteils auf nicht-standardisierte Leistungsbeurteilungen zurückgreifen, die standardisierte Kompetenzmessung im Rahmen von TIMSS bietet hier deutliche Vorteile, da sie unabhängig von subjektiven Leistungsbeurteilungen ist.⁴⁹

Der größte Kritikpunkt im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich auf die Datengrundlage und betrifft die Problematik der Kausalanalyse⁵⁰ mit Querschnittsdaten. Bei TIMSS handelt es sich um eine Untersuchung mit einer querschnittlichen Datengrundlage, bei der strenggenommen mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen keine kausalen Wirkrichtungen ermittelt werden können. „Ein oftmals als problematisch angesehener Umstand von Querschnittsdaten ist die Tatsache, dass die gleichzeitige Messung beider Merkmale keine Feststellung der kausalen Richtung erlaubt, dass also nicht identifiziert werden kann, was Wirkung und was Ursache ist“ (Weiss, 2020, S. 69). Reinecke (2014) zufolge prüft die Strukturgleichungsmodellierung lediglich, ob aufgrund von theoretisch fundierten Hypothesen kausale Beziehungen nicht statistisch zurückzuweisen sind. Es ist folglich möglich, durch Strukturgleichungsmodelle zu prüfen, ob die anhand von theoretischen Grundlagen aufgestellten Hypothesen zumindest nicht zurückgewiesen werden müssen. „Wegen ihres Charakters einer Momentaufnahme bleibt bei vorliegenden Querschnittsdaten nur die Möglichkeit, Plausibilitätsannahmen über mutmaßlich beteiligte Einflussfaktoren zu treffen“ (Brake, 2018, S. 310). Die Ergebnisse dieser Arbeit

⁴⁹ Jedoch sind auch die standardisierten Kompetenztestungen im Rahmen von LSA nicht gänzlich unkritisch zu betrachten, siehe hierzu bspw. Arnold (1999).

⁵⁰ Umfassende Erläuterungen und Definitionen zum Kausalitätsbegriff im Kontext von multivariaten statistischen Verfahren finden sich bei Opp (2010).

können demnach zumindest Hinweise auf mögliche Wirkungen und Einflüsse liefern. Die geschilderten Effekte könnten demnach auch in gegenteiliger Richtung bestehen, eine abschließende Klärung diesbezüglich ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. In den entsprechenden Abschnitten der Ergebnisdarstellungen wurde bereits auf die Problematik der Kausalinterpretation hingewiesen, an dieser Stelle sollen die Kausalitätsproblematiken noch einmal zusammengefasst werden. Der Befund, dass die sozialen Kompetenzen einen negativen Effekt auf Viktimisierungen haben, ist prinzipiell auch so interpretierbar, dass hohe Viktimisierungen einen negativen Effekt auf die sozialen Kompetenzen haben, also viktimisierte Schüler:innen, verursacht durch die Viktimisierungen, deutlich geringere soziale Kompetenzen zeigen. Auch in Bezug auf die nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltensweisen ist eine Interpretation in die entgegengesetzte Wirkrichtung möglich, sodass Viktimisierungen dazu führen, dass die Opfer durch die Viktimisierungen eine geringere Impulskontrolle und geringere Durchsetzungsfähigkeit entwickeln. Diese Interpretationen der Wirkrichtungen sind zwar denkbar, jedoch nicht durch Studien belegt. Im Bereich der schulischen Leistungen wurde die Möglichkeit eines umgekehrten Effekts von den Leistungen auf Viktimisierungen bereits in Kapitel 3.2.3 beleuchtet. Denkbar wäre demnach, dass schlechte schulische Kompetenzen als ursächlich für Viktimisierungen sind und folglich Schüler:innen, die schlechtere Kompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften aufweisen als ihre Mitschüler:innen, deshalb häufiger Opfer von Viktimisierungen werden. Jedoch gibt es auch für die entgegengesetzte Wirkrichtung dieses Effekts bisher wenig Studien, diesbezüglich ist von einem Forschungsdesiderat zu sprechen. Die Befunde des aktuellen Forschungsstands sprechen jedoch deutlich dafür, dass Viktimisierungen sich negativ auf die Schulleistungen der Betroffenen auswirken und nicht andersherum, dies lässt sich mit den Analysen dieser Arbeit jedoch nicht empirisch absichern. Eine Untersuchung mit einer zeitlichen Abfolge, also mindestens zwei Messzeitpunkten (Längsschnittdaten) wäre in diesem Zuge nötig, um die entsprechenden Kausalitäten (Ursache und Wirkung) analysieren und prüfen zu können (Reinecke, 2014; Reinecke & Pöge, 2010).⁵¹ Wie die Analyse der Kausalitäten in Form von anschließender Forschung aussehen könnte, wird in Kapitel 9.1 im Rahmen der Darstellung der Implikationen für die wissenschaftlichen Forschung erläutert.

⁵¹ Weiterführende generelle kritische Anmerkungen zur Strukturgleichungsmodellierung und zur Kausalitätsanalyse mit Strukturgleichungsmodellen finden sich u. a. bei Weiber und Sarstedt (2021), Werner et al. (2016), Döring und Bortz (2016) und Reinecke und Pöge (2010).

Zusätzlich entstehen generell im Rahmen der Sekundäranalyse durch die Nutzung von bereits vorhandenen Datensätzen, die auf vorab erstellten Fragebögen mit bestehenden Skalen beruhen, einige weitere Nachteile. In die Sekundäranalysen im Rahmen dieser Arbeit konnten nur die Skalen und Konstrukte einfließen, die auch in TIMSS 2015 erhoben worden sind, diese sind jedoch nicht explizit für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit entwickelt worden. Es ist daher nur möglich, die in den Datensätzen von TIMSS 2015 vorhandenen Variablen und Skalen in die Analysen einzubeziehen, die Erhebung ergänzender Skalen und Konstrukte hätte jedoch ein umfassenderes Bild der Einfluss- und Bedingungsfaktoren (z. B. Mediatorvariablen) auf Viktimisierungen zeichnen können. Denkbar wäre hier beispielsweise die Einbeziehung des Selbstwertgefühls und allgemeinen Selbstkonzepts (*global self-worth*) der Schüler:innen.

Bezogen auf die in TIMSS 2015 eingesetzten Skalen lassen sich weiterhin einige kritische Punkte anmerken, die bei der Interpretation der Ergebnisse zur Kenntnis genommen werden müssen. Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen lässt sich bei der Skala zur Viktimisierung kritisieren, dass die Antwortkategorien nicht im Speziellen auf Mobbing- bzw. Bullyingvorfälle schließen lassen, da sie sich nicht an den in der Forschung gängigen Häufigkeitsintervallen und Cut-off Grenzen von „2 or 3 times a month“ (in the past couple of months)“ (Solberg & Olweus, 2003, S. 263) für Mobbing bzw. Bullying orientiert (siehe Kapitel 2.1.2). Wäre die Skala zur Viktimisierung in TIMSS 2015 stärker an etablierten und validierten Mobbing- bzw. Bullyingskalen, wie dem *Olweus Bully/Victim Questionnaire* in der überarbeiteten Version (OBVQ-R) (Olweus, 1996) angelehnt,⁵² wäre eine getrennte Betrachtung von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying und eine Vergleichbarkeit mit einer Vielzahl von anderen Studien möglich gewesen (Gaete et al., 2021; Solberg & Olweus, 2003). Der OBVQ-R gilt auch aktuellen Validierungen zufolge als Instrument mit einer guten Reliabilität und Validität (Gaete et al., 2021).

Weiterhin wird in der Viktimisierungsskala sowohl das Auftreten von traditionellen als auch Cyberviktimisierungen in einer Frage abgefragt, dies ermöglicht keine differenzierte Betrachtung der beiden Viktimisierungsarten. Den aktuellen Forschungsbefunden nach zu urteilen, lässt sich vermuten, dass es sich aufgrund verschiedener spezifischer Merkmale der

⁵² Im OBVQ-R wird die Mobbing- bzw. Bullyingprävalenz mit der Frage „Have you been bullied at school in the past couple of months in one or more of the following ways?“ (Olweus, 1996) anhand von zehn verschiedenen Tätigkeiten und folgenden Antwortkategorien erhoben: „1 = it hasn't happened to me in the past couple of months; 2 = only once or twice; 3 = 2 or 3 times a month; 4 = about once a week; 5 = several times a week“ (Olweus, 1996).

Cyberviktimisierung (z. B. geringere Hemmschwelle, permanente Angreifbarkeit des Opfers, Anonymität der Täter:innen, hoher Öffentlichkeitsgrad) um zwei getrennte Konstrukte mit unterschiedlichen Einfluss- und Bedingungsfaktoren handeln könnte (Katzner, 2014; Teuschel & Heuschen, 2013). Anknüpfend an diese kritische Anmerkung werden in Kapitel 9.1 weitere Forschungsmöglichkeiten erläutert.

Eine weitere Problematik ergibt sich durch die Erhebungsmethode von TIMSS. Alle Hintergrundfragebögen bestehen aus subjektiven Selbsteinschätzungen der Befragten, hierbei kommt es zu den typischen allgemeinen Problematiken der Antworttendenzen bei Befragungen mittels Fragebögen.⁵³ Durch die Selbstauskünfte kommt es im Besonderen in Bezug auf gesellschaftlich und sozial erwünschte Verhaltensweisen häufig zu einer positiven Verzerrung der Ergebnisse (Krumpal, 2013). Denkbar sind solche positiven Verzerrungen in Bezug auf die verwendeten Skalen im Rahmen dieser Arbeit im Elternfragebogen bspw. bei den Angaben zur Häufigkeit des elterlichen Unterstützungsverhaltens. Da sich Vogl (2012) zufolge bereits ab einem Alter von 9 Jahren eine wachsende Kompetenz zum Perspektivenwechsel und ein Verständnis der Erwartungen Anderer zeigt, muss auch im Schülerfragebogen bei der Befragung von im Durchschnitt 10-Jährigen von positiven Verzerrungen durch die Effekte sozialer Erwünschtheit ausgegangen werden. Ältere Kinder sind nach Vogl (2012, 2021) bereits stärker daran interessiert, ein bestimmtes Bild von sich zu vermitteln. Dies betrifft in den Analysen dieser Arbeit sowohl die Skalen zu den sozialen Kompetenzen als auch die Skalen des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens (Frey, 2013).

Zusätzlich wird die Befragung von Kindern im Allgemeinen durch eine Reihe von altersspezifischen Voraussetzungen und Herausforderungen erschwert (Lamb et al., 2008; Vogl, 2012, 2021). „Vor allem kognitive, verbale und soziale Fähigkeiten von Kindern können Schwierigkeiten bei der Untersuchung dieser Altersklasse bereiten“ (Vogl, 2012, S. 12). Eine kurze Aufmerksamkeitsspanne, sehr wörtliches Sprachverständnis und Unsicherheiten sind bei Befragungen von Kindern im Allgemeinen zu berücksichtigen (Vogl, 2021). In Bezug auf die Erhebung der TIMSS-Daten muss daher in der Betrachtung der Schülerergebnisse stets mitgedacht werden, dass die Beantwortung der Fragen im Schülerfragebogen besonders voraussetzungsvoll in Bezug auf die kognitiven Fähigkeiten und Voraussetzungen von Viertklässler:innen ist. Nach Frey, Wendt und Kasper (2015, S. 63) hängt die Beantwortung

⁵³ Weiterführende Informationen zur allgemeinen Problematik der Antworttendenzen in Befragungen finden sich bspw. bei Garms-Homolová (2020).

einer Frage daher „nicht nur von inhaltlichen Realitätsbedingungen ab, sondern auch von kognitiven Merkmalen und Prozessen der Personen, die den Fragebogen ausfüllen“.

Ergänzend bietet der Ablauf der Schülerbefragung in TIMSS für die teilnehmenden Schüler:innen einige Herausforderungen. In Kapitel 6.1.1 wurde bereits der Ablauf der TIMSS-Erhebung im Jahr 2015 dargestellt. Demnach folgt in den meisten Fällen am selben Tag im Anschluss an den kognitiv anstrengenden Kompetenztest die Beantwortung des Schülerfragebogens. Der Schülerfragebogen ist mit insgesamt 47 Seiten sehr umfangreich und Ermüdungserscheinungen der Schüler:innen, vor allem zum Ende des Schülerfragebogens, sind trotz zwischenzeitlichen Pausen hierbei nicht auszuschließen. Da es sich bei der Viktimisierungsskala um eine von der Studienleitung international vorgegebenen Skala handelt, welche sich zu Beginn des Fragebogens befinden (Frage 15), ist anzunehmen, dass die Ermüdungseffekte hierbei jedoch deutlich geringer ausfallen als bspw. bei den Skalen zu den sozialen Kompetenzen am Ende des Schülerfragebogens (Frage 40 bis 45). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aufgrund des kognitiv anstrengenden Testablaufs und der Länge des Schülerfragebogens von Ermüdungserscheinungen und von einer stetig mit fortschreitender Zeit und Anstrengung sinkender Teilnahmemotivation der Schüler:innen ausgegangen werden muss.⁵⁴

Zusätzlich sind im Besonderen in Bezug auf die Beantwortung der Viktimisierungsskala durch die im Durchschnitt 10-jährigen Schüler:innen einige Punkte bei der Betrachtung der Ergebnisse zu beachten. Zu erwähnen ist, dass Kinder im Alter von 9 bis 11 Jahren erst vereinzelt reliabel in Bezug auf Zeit- und Häufigkeitsangaben antworten können, weiterhin gilt die zeitliche Verortung von Ereignissen als schwierig (Vogl, 2012). „Da die Verwendung von Häufigkeitsangaben auch bis zum Alter von 10 Jahren noch problematisch ist, sollte versucht werden, Fragen nach Zeitpunkten zu vermeiden und Zeiträume einzuschränken“ (Vogl, 2012, S. 115). Für die Ergebnisse dieser Analysen bedeutet dies, dass vor allem die Angaben der Schüler:innen in Bezug auf die Auftretenshäufigkeit der Viktimisierungen unter diesen einschränkenden Gesichtspunkten interpretiert werden müssen.

Weiterhin zeigen Studien, die auf Selbstauskünften von Schüler:innen in der Primarstufe basieren, zum Großteil viel höhere Viktimisierungsprävalenzen im Vergleich zu den Ergebnissen ähnlicher Befragungen von älteren Schüler:innen. Smith et al. (1999) erklären die mit zunehmendem Alter der Schüler:innen abnehmenden Viktimisierungshäufigkeiten damit,

⁵⁴ Zur Behandlung fehlender Werte wird hierbei, wie in Kapitel 6.2.1 beschrieben, die FIML-Methode angewandt.

dass jüngere Schüler:innen eine weitere Definition davon haben, welche Handlungen im Rahmen von Befragungen zu Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying zählen und auch berichtenswert sind. Um eine Antwortverzerrung durch verschiedene Verständnisgrundlagen in Bezug auf die Definitionen von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying bei der Befragung zu vermindern, könnte ein kurzer erklärender und einführender Text vor der eigentlichen Frage zu den Auftretenshäufigkeiten der verschiedenen Viktimisierungsformen präsentiert werden.⁵⁵

Da die Gedächtniskapazität von Kindern ab 10 bis 11 Jahren nach Vogl (2012) mit der von Erwachsenen gleichzusetzen ist, ist diesbezüglich nicht von Verzerrungen der berichteten Viktimisierungshäufigkeiten auszugehen. Bezogen jedoch auf das Erinnerungsvermögen von Kindern zeigt eine Untersuchung von Lamb et al. (2008, S. 30): „Memories of repeatedly experienced events may also differ from memories of events occurring a single time because there are repeated opportunities to reactivate the memories by rehearsal“. Es lässt sich an dieser Stelle jedoch nur vermuten, dass diese Erkenntnis eine Erklärung für die berichteten U-förmigen Verläufe der Auftretenshäufigkeit der einzelnen Viktimisierungsformen bieten könnte.

Bezogen auf die Befragung zu den Viktimisierungserfahrungen im Allgemeinen sind weitere kritische Punkte anzumerken. Da es sich bei der Erfahrung von Viktimisierungen um belastende Ereignisse für die Opfer handelt, wird hierüber in den meisten Fällen unabhängig vom Alter der Opfer nicht gern berichtet, somit ist die Bereitschaft Fragen diesbezüglich zu beantworten grundsätzlich gesenkt (Kiefl & Lamnek, 1986). Es kann daher, wie bereits im Zuge der Darstellung der Viktimisierungsforschung (Kapitel 2.2) erwähnt, bei der Befragung von Opfern zu einer Verzerrung der tatsächlichen Ereignisse kommen, indem die gesamte Tat oder auch ihre Umstände verdrängt oder auch beschönigt werden können (Kiefl & Lamnek, 1986). Die drei wesentlichen Problematiken in der Befragung zum Thema Viktimisierungen sind die selektive Wahrnehmung, das selektive Erinnern und das selektive Berichten der Viktimisierungserfahrungen (Kiefl & Lamnek, 1986). Diese Problematiken lassen darauf schließen, dass sich die berichteten Viktimisierungshäufigkeiten von denen in der Realität unterscheiden.⁵⁶ Möglichkeiten, wie durch weiterführende Forschung eine realitätsnahe

⁵⁵ Im OBVQ-R gibt es eine kurze schriftliche Einführung für die Schüler:innen dazu, welches Verhalten unter Mobbing bzw. Bullying verstanden wird und welche Handlungen explizit nicht dazu zählen, z. B. „But we don't call it bullying when the teasing is done in a friendly and playful way“ (Olweus, 1996, S. 2).

⁵⁶ Da jedoch nahezu alle Studien in der Viktimisierungsforschung von den geschilderten Problematiken betroffen sind, wird die Vergleichbarkeit jedoch zumindest in diesen Punkten nicht beeinträchtigt.

Abbildung der Viktimisierungshäufigkeiten ermöglicht werden könnte, werden in Kapitel 9.1 im Rahmen der Implikationen für die wissenschaftliche Forschung näher erläutert.

9 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde das Forschungsfeld der Viktimisierung zunächst grundlegend definiert, von verwandten Begrifflichkeiten abgegrenzt und für den Kontext Schule in der Erziehungswissenschaft zugänglich gemacht. Wie angestrebt, konnten zudem drei Ziele im Rahmen dieser Arbeit erreicht werden. Erstens wurden neue Erkenntnisse in Bezug auf das Auftreten und die Häufigkeit von Viktimisierungen und den einzelnen Viktimisierungsformen an Grundschulen in Deutschland geliefert. Zweitens konnten verschiedene Einfluss- und Bedingungsfaktoren und deren Effekte auf Viktimisierung geprüft und auf die aufgestellten Hypothesen bezogen und somit Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen ermittelt werden. Und drittens wurde der Einfluss von Viktimisierungen auf die schulischen Kompetenzen von Viertklässler:innen in den Bereichen Mathematik und den Naturwissenschaften belegt.

Somit bildet diese Arbeit zum einen, sowohl durch die theoretischen Vorarbeiten wie die Aufarbeitung des Forschungsstands und der Operationalisierung relevanter Konstrukte bezogen auf Viktimisierungen im Schulkontext als auch zum anderen, durch die erfolgte Bestandsaufnahme von Viktimisierungen an Grundschulen in Deutschland, eine Grundlage für die weitere wissenschaftliche Forschung. Was die Ergebnisse der Analysen nun für die zukünftige wissenschaftliche Forschung konkret bedeuten und welche Anknüpfungspunkte und offenen Forschungsfragen sich dadurch eröffnen, wird in Kapitel 9.1 erläutert.

Zum anderen weisen die Ergebnisse der Analysen dieser Arbeit bereits auf relevante Ansatzpunkte für die Ausgestaltung von geeigneten Präventions- und Interventionsmaßnahmen hin. Wie genau diese Ansatzpunkte für die pädagogische Praxis im schulischen und außerschulischen Bereich genutzt werden können, um Viktimisierungen an Grundschulen vorzubeugen, wird unter Berücksichtigung weiterer Implikationen in Kapitel 9.2 erläutert.

9.1 Implikationen für die wissenschaftliche Forschung

Anschließend an die kritische Betrachtung dieser Arbeit soll es nicht nur bei der Darstellung der Herausforderungen und Kritikpunkte bleiben, sondern daraus schlussfolgernd sollen auch Implikationen für die wissenschaftliche Forschung abgeleitet werden, um diese Kritik konstruktiv werden zu lassen. Einige Anschlusspunkte, wie die Möglichkeit von Vergleichen

auf internationaler Ebene und die Überprüfung von Kausalitäten mit Längsschnittdaten, wurden bereits in Kapitel 8.3 angedeutet und sollen im Folgenden in diesem Kapitel erneut thematisiert, weiter ausgeführt und durch weitere Anknüpfungspunkte für die Forschung ergänzt werden.

Wie bereits erwähnt, ist die Viktimisierungsskala eine Skala, die international von allen an TIMSS teilnehmenden Ländern im Schülerfragebogen eingesetzt wird. Hieraus ergibt sich die forschungsbezogene Anschlussmöglichkeit, die Viktimisierungen im Schulkontext im international vergleichenden Rahmen zu betrachten. Daran anschließend ist es möglich diejenigen Länder zu ermitteln, bei denen die Viktimisierungsprävalenzen geringer als in Deutschland sind und diese im Hinblick auf deren spezifischen Umgang mit Viktimisierungen an Schulen zu betrachten. Hieraus ließen sich entsprechende Verbesserungen für den Umgang mit Viktimisierungen an Schulen in Deutschland abzuleiten. Zusätzlich anzumerken ist, dass es für die Grundlagenforschung der Viktimisierungsforschung relevant wäre herauszufinden, ob bzw. inwieweit sich das Konstrukt der Viktimisierung, wie es in TIMSS erhoben wird, über alle teilnehmenden Länder hinweg abbilden lässt (z. B. im Rahmen von Messinvarianz).⁵⁷

Ein wichtiger Punkt aus der kritischen Reflexion dieser Arbeit soll im Rahmen der Implikationen für die wissenschaftliche Forschung erneut aufgegriffen werden, die Problematik der Kausalinterpretation mit längsschnittlichen Daten. Wie bereits erwähnt, sind für die Analyse und Interpretation von Ursache und Wirkung mindestens zwei Messzeitpunkte möglich, diese Voraussetzung erfüllt die Analyse der TIMSS-Daten nicht (Reinecke, 2014; Reinecke & Pöge, 2010). Um die kausalen Wirkrichtungen diesbezüglich prüfen zu können, wäre ein längsschnittliches Forschungsdesign mit einer Befragung derselben Schüler:innen zu Beginn und am Ende der vierten Klassenstufe denkbar. Ziel wäre es hierbei, die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten individuellen und familiären Faktoren (insbesondere das elterliche Unterstützungsverhalten) und schulischen Kompetenzen daraufhin zu überprüfen, inwieweit es sich um für Viktimisierungen ursächliche Faktoren oder doch um Konsequenzen handelt. Zusätzlich könnten im Rahmen des Längsschnitts mögliche Veränderungen der Viktimisierungsprävalenzen zum ersten Messzeitpunkt (Beginn der vierten Klassenstufe) und zum zweiten Messzeitpunkt (Ende der vierten Klassenstufe) analysiert werden. Anstelle einer echten Längsschnittstudie mit der mehrfachen Befragung derselben Stichprobe von

⁵⁷ Anmerkungen zur Vergleichbarkeit von Kompetenzmessungen und weiteren Faktoren im Rahmen von LSA über Länder, Bildungssysteme und Kulturräume hinweg finden sich u. a. bei Sälzer (2016).

Schüler:innen (Panelstudie⁵⁸), welche zumeist durch hohe Ausfallquoten schwieriger zu realisieren ist, wäre auch ein Forschungsdesign im Form einer Trendstudie möglich.

In diesem Zuge sei daran anschließend direkt auf ein weiteres Forschungsdesiderat in der Viktimisierungsforschung⁵⁹ verwiesen, die generelle Analyse der Entwicklung von Viktimisierungen an deutschen Grundschulen im Laufe der Zeit. Da die international eingesetzte Viktimisierungsskala bereits unter Einschränkungen aber vergleichbarer Form seit dem TIMSS-Zyklus 2007 in Deutschland eingesetzt wurde, bietet sich die Möglichkeit, die Entwicklung von Viktimisierungen an deutschen Grundschulen seit 2007 bis zum aktuellen TIMSS-Zyklus von 2023 im Rahmen von Trendanalysen nachzuzeichnen und daraus schlussfolgernd Prognosen abzuleiten. Ein Forschungsartikel ist diesbezüglich bereits in Planung.

Ein weiterer Ansatzpunkt bezogen auf die Relevanz der Durchführung von Längsschnittanalysen zeigte sich im Vergleich der hier vorliegenden Ergebnisse der Viktimisierungsprävalenzen von Grundschüler:innen mit denen von 15-Jährigen aus der PISA-Studie. Hierbei wurde festgestellt, dass sich sowohl die Viktimisierungsprävalenzen im Allgemeinen als auch die vorherrschenden Viktimisierungsarten mit zunehmendem Alter verändern. Zusätzlich zeigten die Ergebnisse der Analysen dieser Arbeit, dass die soziale Herkunft von Grundschüler:innen das Auftreten von Viktimisierungen (noch) nicht beeinflusst, bei Jugendlichen und älteren Schüler:innen jedoch als Einflussfaktor relevant wird (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015; OECD, 2019). Hierbei ergeben sich zwei weitere Forschungsdesiderate.

Zum einen liegt die Vermutung nahe, dass sich demnach die Größen der Effekte der Einflussfaktoren auf Viktimisierungen mit zunehmendem Alter der Schüler:innen verändern. Um diese Annahme prüfen zu können, wäre es relevant zu ermitteln, ob sich das in dieser Arbeit dargestellte Gesamtmodell der Viktimisierung von Grundschüler:innen auch auf Jugendliche übertragen lässt und folglich für Jugendliche andere Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen in den Fokus rücken müssten. Hierbei wäre eine Erweiterung des längsschnittlichen bereits geschilderten Forschungsdesigns mit einer zusätzlichen Befragung

⁵⁸ Möglich wären bspw. latente autoregressive Modelle (z. B. *Cross-lagged-panel-Design*) oder latente Wachstumsmodelle (*Latent-Change-Modelle*) (Geiser, 2011; Reinders, 2006). Weiterführende Informationen zur Analyse von Paneldaten finden sich bspw. bei Giesselmann und Windzio (2012).

⁵⁹ Generell ist in der Viktimisierungsforschung nach Melzer et al. (2012, S. 83) „die Einrichtung eines auf Dauerbeobachtung ausgelegten ‚Gewaltobservatoriums‘ zu formulieren, wie es für die kontinuierliche Messung von Schülerleistungen selbstverständlich ist“.

derselben Schüler:innen im Jugendalter (z. B. einem dritten Messzeitpunkt in der neunten Klassenstufe) geeignet.

Zum anderen würde die Annahme, dass sich die soziale Herkunft mit zunehmendem Alter als relevante Einflussgröße auf Viktimisierungen entwickelt, bedeuten, dass in diesem Rahmen nicht nur weitere Forschung nötig ist, sondern auch geeignete Präventions- und Interventionsmaßnahmen entwickelt werden müssen, die aufgrund der Unveränderlichkeit der sozialen Herkunft, explizit auf die Entkopplung dieses Zusammenhangs abzielen.

Zudem erklärt das Gesamtmodell der Viktimisierung nur 15 % der Gesamtvarianz der Viktimisierung, demnach muss es noch weitere Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierungen geben, die in dem vorliegenden Modell nicht berücksichtigt wurden. Ein exploratives Vorgehen wäre hierbei denkbar, um zusätzliche, bisher unbekannte Faktoren zu ermitteln, die einen Einfluss auf Viktimisierungen in der Grundschule haben könnten wie z. B. die in TIMSS 2015 erhobenen Skalen zum Schulabsentismus, zur Prüfungsangst oder zur Computer- und Internetnutzung (Wendt, Bos et al., 2017).

Anschließend an die kritische Betrachtung der in TIMSS 2015 eingesetzten Viktimisierungsskala in Kapitel 8.3 werden an dieser Stelle Überlegungen zur Optimierung dieser Skala formuliert. Wie bereits geschildert, geben die theoretischen Grundlagen Grund zur Annahme, dass es sich bei der traditionellen Viktimisierung und Cyberviktimisierung um zwei unterschiedliche Konstrukte handelt, da sich diese durch spezifische Merkmale voneinander unterscheiden (siehe Kapitel 2.1.2). Es gibt jedoch auch gegenteilige Meinungen, welche primär darauf basieren, dass es Überschneidungen der Gruppen der Opfer von traditionellen und Cyberviktimisierungen gibt und es sich daher um ein Konstrukt handeln muss (Gradinger et al., 2015; Riebel et al., 2009; Wachs & Wolf, 2011). Die Überprüfung der Konstruktäquivalenz wäre mit Hilfe von zwei getrennten Skalen zur traditionellen und Cyberviktimisierung im Rahmen einer Schülerbefragung zu realisieren. Falls es sich um zwei empirisch voneinander getrennte Konstrukte handelt, wäre zusätzlich zu prüfen, inwieweit sich die verschiedenen Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf die beiden Konstrukte voneinander unterscheiden und ob auch hier getrennte bzw. fokussierte Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen in der Prävention und Intervention angebracht wären.

Da es sich bei der Cyberviktimisierung und dem Cybermobbing bzw. -bullying um ein forschungsgeschichtlich noch relativ neues Thema handelt, gibt es hierbei Forschungslücken: „Unfortunately, empirical knowledge on longitudinal risk and protective factors for cyberbullying and cyber victimization is rare, and etiological models including individual and

contextual level variables are still lacking“ (Gradinger et al., 2015, S. 91). Auch in der deutschsprachigen Forschung gibt es diesbezüglich Forderungen nach weiterführender Forschung: „Es wäre wünschenswert, ein Forschungsschwerpunktprogramm zum Thema Cybermobbing zu lancieren. Wir wissen noch viel zu wenig über die Bedingungen der Entstehung des Phänomens“ (Biedermann et al., 2018, S. 438).

Ein weiteres Forschungsdesiderat lässt sich in Bezug auf den Einfluss von Viktimisierungen auf die schulischen Leistungen aufzeigen. Da es sich bei dieser Arbeit um eine Sekundäranalyse der Daten von TIMSS handelt, konnten die schulischen Leistungen der Schüler:innen nur an den Beispielen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen analysiert werden, eine Aussage darüber, dass Viktimisierungen die schulischen Leistungen von Grundschüler:innen generell negativ beeinflussen, ist mit den Analysen dieser Arbeit nicht möglich. Inwieweit sich Viktimisierung auch auf weitere schulrelevante Kompetenzen, wie der Lesekompetenz oder ICT-Kompetenzen (siehe Kapitel 4) auswirken, ist noch zu erforschen. Weiterhin wird vermutet, dass es hierbei auch fachspezifische Unterschiede in den Auswirkungen von Viktimisierungen gibt. Denkbar ist, dass die negativen Effekte von Viktimisierungen in Schulfächern, die stärker durch Gruppenarbeiten und sozialen Austausch geprägt sind (z. B. Sport- oder Musikunterricht) noch höher ausfallen.

Weiterhin ist zwar belegt, dass Viktimisierungen einen negativen Effekt auf schulische Leistungen haben, jedoch ist der konkrete Prozess unklar. Es stellt sich die Frage, wie genau Viktimisierungen die Leistung beeinflussen. Erste Hinweise darauf bieten biopsychologisch zu verortende Publikationen, die zeigen, dass chronischer Stress durch eine Opfererfahrung zu einer vermehrten Ausschüttung von Cortisol (Stresshormon) führt und dadurch die betroffenen Schüler:innen häufiger an physischen Symptomen leiden, häufiger krank werden und vermehrt in der Schule fehlen, was insgesamt zu schlechteren schulischen Leistungen führen kann (Kemeny, 2003; Mareés, 2009). Zusätzlich wäre eine Auswirkung von Viktimisierungen auf die Konzentrationsspanne von Schüler:innen durch die permanente Angst Opfer zu werden denkbar, und auch die fehlende schulische Unterstützung durch Mitschüler:innen im Rahmen einer sozialen Isolation in der Klasse ausgelöst durch die Opferwerdung wäre plausibel und in weiterführender Forschung zu überprüfen.

Um ein noch umfassenderes Bild zu den Prozessen von Viktimisierungen im Grundschulkontext zeichnen zu können, sollten zusätzlich zu den Selbstauskünften der Schüler:innen weitere Perspektiven einbezogen werden, wie die zusätzliche Befragung von Lehrkräften. Einer Untersuchung von Mareés (2009) zufolge können durch eine Kombination

von Selbst- und Fremdbeurteilungen validere Einschätzungen erreicht werden als bei alleiniger Betrachtung einer der beiden Perspektiven. Hierbei kommt es Mareés (2009) zufolge bei der Selbsteinschätzung durch Kinder eher zu einer Überschätzung der Viktimisierungserfahrungen, zusätzlich werden zu viele Täter:innen als Unbeteiligte eingeschätzt, bei Lehrkräftebefragungen werden hingegen viele Opfer im Schulkontext nicht erkannt (vor allem Opfer von indirekten, nicht beobachtbaren Viktimisierungsarten) (Mareés, 2009). Zusätzlich bestünde die Möglichkeit, im Rahmen einer Lehrkräftebefragung zu den Viktimisierungen an ihrer jeweiligen Grundschule das entsprechende Lehrkräftehandeln in konkreten Viktimisierungssituationen zu erfragen und somit den Prozess der Viktimisierung im Schulkontext besser verstehen zu können.

Neben der Befragung mittels Fragebögen sollten im Rahmen der Betrachtung der Implikationen für die wissenschaftliche Forschung auch alternative Forschungsmethoden zur Untersuchung von Viktimisierungen im Schulkontext in Betracht gezogen werden. In Form von leitfadengestützten Interviews von Grundschüler:innen wäre es möglich, die Viktimisierungserfahrungen noch umfassender und auf einer individuelleren Ebene zu erfassen. Ein Vorteil von Opferbefragungen in Form von Interviews ist es, dass eventuell auftauchende Verständnisfragen (bspw. in Bezug auf die verschiedenen Viktimisierungsarten) direkt berücksichtigt werden können, nachteilig ist jedoch, dass die bereits bestehende Verzerrung von Antworten durch soziale Erwünschtheit und die Schilderung von belastenden Erfahrungen in persönlichen Interviews noch verstärkt wird (Mareés, 2009).⁶⁰

Eine weitere Möglichkeit, sich aus einer anderen wissenschaftlichen Perspektive dem Thema der Viktimisierung zu nähern, bietet sich in der Durchführung von Netzwerkanalysen (Gamper, 2020; Gerstner, 2022; Metz, 2017; Rehl & Gruber, 2007; Stegbauer & Häußling, 2010). Soziale Netzwerkanalysen (SNA) in der Viktimisierungsforschung ermöglichen es, die Beziehungen und Strukturen zwischen den Opfern, den Täter:innen, den Mitschüler:innen, Lehrkräften und Eltern und ggf. weiteren Bezugspersonen sowohl in individuellen, egozentrierten Netzwerken als auch in Gesamtnetzwerken, in den Klassenverbänden und auch in der gesamten Schulumwelt (unter Einbeziehung von außerschulischen Kontexten) zu analysieren, um die Viktimisierungsprozesse noch besser verstehen und „ressourcenvolle

⁶⁰ Ein Überblick zu Vor- und Nachteilen von verschiedenen Erhebungsmethoden im Kontext von Viktimisierungen aus Täter- und Opferperspektive findet sich bei Mareés (2009).

Beziehungen“ (Rehrl & Gruber, 2007, S. 261) erkennen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können (Gerstner, 2022; Rehrl & Gruber, 2007).⁶¹

Im Rahmen der sozialen Netzwerkanalyse wäre es möglich, nicht nur die sozialen Verbindungen und Strukturen zwischen den verschiedenen Akteur:innen im Rahmen der primären Viktimisierung zu analysieren, sondern auch die bisher wenig erforschten potenziellen Prozesse der Phase der sekundären Viktimisierung, unter Betrachtung von negativen Reaktionen des sozialen Umfelds des Opfers und den Akteur:innen der formellen Sozialkontrolle (z. B. Polizei, Öffentlichkeit, Medien, etc.) und der tertiären Viktimisierung, unter Betrachtung von zunehmenden Isolationsprozessen des Opfers, zu untersuchen (siehe Kapitel 2.4). Dadurch bietet sich das Potenzial, wichtige Ansatzpunkte für das Durchbrechen des Teufelskreises der Viktimisierung (Kapitel 2.5) zu ermitteln.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sowohl direkte wissenschaftliche Anschlussperspektiven an die Methodik und die Ergebnisse dieser Arbeit gibt als auch zusätzliche Desiderate, welche durch verschiedene empirische Methoden in zukünftigen Forschungen adressiert werden sollten.

9.2 Implikationen für pädagogische Praxis

Im folgenden Kapitel stellt sich nun die Frage, was die Ergebnisse dieser Arbeit für die pädagogische Praxis bedeuten und welche Handlungsimplicationen hieraus abgeleitet werden können. Dazu werden Implikationen auf der Ebene von folgenden verschiedenen Akteur:innen in schulischen und auch außerschulischen pädagogischen Settings adressiert: Schüler:innen und ihre Eltern, Lehrkräfte (bzw. Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen etc.), Schulleitungen und Akteur:innen der Schulentwicklung und Bildungspolitik.

„For some students, school is a place of torment“ (OECD, 2017, S. 44), dieses Zitat eröffnete diese Arbeit, jedoch zeigten die Ergebnisse der hier vorliegenden Analysen, dass es sich keinesfalls nur um *einige* Schüler:innen handelt, sondern, dass 43 % der Viertklässler:innen mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von Viktimisierungen im Allgemeinen werden und, dass mehr als die Hälfte der Viertklässler:innen in Deutschland mindestens ein paar Mal pro Jahr körperlicher Gewalt (z. B. durch Schlagen, Treten) durch ihre Mitschüler:innen ausgesetzt

⁶¹ Konkret bezogen auf Netzwerkkonzepte werden hierbei die Täter:innen, ihre Opfer und weitere beteiligte Personen (z. B. Mitschüler:innen, Lehrkräfte, Eltern und weitere Bezugspersonen) als Knoten dargestellt und die Verbindungen dieser Knoten als Kanten (Diesner & Carley, 2010). Beispielhaft für die Nutzung von sozialen Netzwerkanalysen in diesem Kontext ist die empirische Untersuchung von Gerstner (2022) mit dem Thema der Analyse von Freundschaftsnetzwerken delinquenter Jugendlicher.

sind. Schon allein diese Ergebnisse zeigen, dass ein enormer Handlungsbedarf besteht, um die physische und psychische Gesundheit von Schüler:innen an deutschen Grundschulen sicherstellen zu können.

Das Ziel müsste es daher sein, jegliche Arten von Viktimisierungen zu verhindern, näher an der pädagogischen Praxis ist jedoch die Perspektive von Jannan (2015, S. 19):

Eine gewaltfreie Schule wird es [...] wohl nie geben. Die Schlussfolgerung für gewaltpräventive und interventive Arbeit an Schulen kann daher nur lauten: Das realistische Ziel an Schulen muss Gewaltverminderung und nicht Gewaltverhinderung sein. Eine solche Zielvorgabe grenzt zugleich das tatsächlich Erreichbare für den einzelnen Lehrer und die Kollegien auf einen überschaubaren Bereich ein.

Im Rahmen dieser Arbeit konnten die nicht explizit prosozialen Verhaltensweisen und soziale Kompetenzen als relevante Einflussfaktoren auf Viktimisierungen und somit als Schutzfaktoren ermittelt werden. Daraus schlussfolgernd liefern diese Ergebnisse plausible Hinweise darauf, dass diese beiden Faktoren im Rahmen von Präventions- und Interventionsmaßnahmen Berücksichtigung finden sollten. Der Fokus sollte hierbei aufgrund des größeren Effekts auf die nicht explizit prosozialen Verhaltensweisen in Form der Entwicklung und Förderung von Durchsetzungsfähigkeit und Impulskontrolle liegen. Ziel muss es daher sein, entsprechende Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu entwickeln, frühzeitig in der Grundschule einzusetzen und in der pädagogischen Praxis zu implementieren. Denkbar wäre einerseits eine Neuentwicklung von Maßnahmen, die die Stärkung des nicht explizit prosozialen Verhaltens und der sozialen Kompetenzen von Schüler:innen zur Folge haben, aber auch andererseits, etablierte und evaluierte Programme⁶² zur Prävention von Viktimisierungen und Mobbing bzw. Bullying diesbezüglich mit einem Schwerpunktprogramm zu versehen. Folgende Programme bieten sich aufgrund ihrer bereits bestehenden Orientierung an der Stärkung von sozialen Kompetenzen im Allgemeinen an: Das Programm *Faustlos* (Krannich et al., 1997; Schick & Cierpka, 2005, 2010), das *Konfrontative Sozial-Kompetenz-Training* (KSK) (Büchner, Cornel & Fischer, 2018), das *Social Competence Program* (ViSC) (Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek & Spiel, 2012) und das *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) (Olweus, 2005; 2009; Olweus & Limber, 2010).

Das Programm *Faustlos* würde sich hierbei als Ausgangslage für eine Adaption besonders eignen, da es bereits Elemente des Empathietrainings (als ein Bestandteil der sozialen

⁶² Eine Übersicht zu aktuellen Programmen zur Prävention von Mobbing bzw. Bullying und Viktimisierungen im Schulkontext unter Berücksichtigung von verschiedenen Ziel- und Altersgruppen findet sich bei Erpelding und Schiel (2020). Generelle Informationen zur Wirksamkeit von Programmen zur Förderung von sozialen Fähigkeiten finden sich u. a. bei Hattie (2009).

Kompetenzen) und auch der Impulskontrolle (als Teil des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens) beinhaltet (Schick & Cierpka, 2010). Die Evaluationsstudien von Schick und Cierpka (2003; 2006) konnte die Effektivität des Programms belegen, demnach zeigten Kinder, die an dem Faustlos-Programm teilnahmen im Vergleich zur Kontrollgruppe einen Zuwachs an sozial-kognitiven Kompetenzen. Die teilnehmenden Kinder konnten die Gefühle Anderer differenzierter beschreiben, eher identifizieren und reagierten in verschiedenen Situationen häufiger sozial kompetent (Schick & Cierpka, 2006). Die Curricula des Programms bestehen grundlegend aus Lektionen, die in folgende drei Einheiten unterteilt sind: Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Wut und Ärger (Schick & Cierpka, 2010). Somit werden bereits teilweise die im Rahmen dieser Arbeit geforderte Förderung des nicht explizit prosozialen Verhaltens und der sozialen Kompetenzen zur Prävention von Viktimisierungen in der Grundschule abgedeckt. Zusätzlich in das Programm zu integrieren wären demnach der Schwerpunkt der Förderung der Durchsetzungsfähigkeit und weitere Einheiten und Übungen zur Förderung der verbliebenen vier Teilbereiche der sozialen Kompetenzen (prosoziales Verhalten, Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer). Praktisch umsetzbar wären diese Übungen in Anlehnung an Schick und Cierpka (2010) in vier didaktischen Schritten: der Auseinandersetzung mit dem Thema anhand von Bild- bzw. Videomaterialien, dem Modelllernen (Demonstration durch die Lehrkraft), Rollenspielen unter Beteiligung der Schüler:innen und der Anwendung der neu erlernten Kompetenzen in konkreten Alltagssituationen.

Ansetzen sollten Präventionsmaßnahmen generell selbstverständlich im eigentlichen Sinne der Prävention vor der (primären) Viktimisierung, um jegliche Opferwerdung zu vermeiden, folglich bereits zu Beginn der Grundschulzeit. Zeitlich eignet sich zusätzlich besonders der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe (am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule), da in Deutschland in vielen Bundesländern die Schüler:innen gänzlich neue Schulen besuchen oder die Klassen an den Schulen zumindest neu zusammengesetzt werden.⁶³ Durch die neue Schülerkonstellation im Klassenverband besteht die Möglichkeit, dass sich ein Großteil der Schüler:innen noch nicht kennt und auch eine Opferwerdung von Mitschüler:innen noch nicht bekannt ist, damit würden sich Schüler:innen unvoreingenommener begegnen und Präventionsmaßnahmen könnten eher vor primären Viktimisierungen ansetzen. Ist eine primäre Viktimisierung jedoch schon aufgetreten, sollten

⁶³ Für einen bundeslandspezifischen Überblick über die Schulformen der Sekundarstufe I und weiterführende Informationen zum Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I siehe Stubbe, Kasper und Jentsch (2020).

Interventionsmaßnahmen greifen, um bezugnehmend auf die verschiedenen Viktimisierungsphasen eine sekundäre und tertiäre Viktimisierung und damit den Teufelskreis der Viktimisierung zu vermeiden. Jedoch ist diesbezüglich noch weitere Forschung nötig, um hierbei gezielt intervenieren und somit einer sekundären und tertiären Viktimisierung präventiv begegnen zu können. Schubarth und Seidel (2013, S. 264) fordern in diesem Zusammenhang eine generelle „frühzeitige Prävention in Elternhaus, Kindergarten und Schule“.

Die Zielgruppe der Präventions- und Interventionsmaßnahmen sollten stets alle Schüler:innen einer Klasse oder einer Schule sein, da auch am Prozess der Viktimisierung unbeteiligte Schüler:innen von den Maßnahmen zur Stärkung und Förderung von nicht explizit prosozialen Verhaltensweisen und sozialen Kompetenzen profitieren.

Um Viktimisierungen im Allgemeinen langfristig und nachhaltig vorzubeugen, sollten Präventionsmaßnahmen regelmäßig und verpflichtend stattfinden, damit keine Präventionsmüdigkeit⁶⁴ an den Schulen entsteht (Beitzinger et al., 2020). Diese Verpflichtung wäre auf der Ebene der Bildungspolitik und Schulentwicklung im Rahmen der Lehr- und Bildungspläne bzw. Curricula der Bundesländer zu implementieren. Ergänzend zu den Maßnahmen im schulischen Kontext sollten auch im außerschulischen Umfeld (z. B. Ganztagsangebote, Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit, Vereine etc.) regelmäßig entsprechende Präventions- und Interventionsmaßnahmen durchgeführt werden.

Auf Basis der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit soll an dieser Stelle eine weitere Zielsetzung für die pädagogische Praxis thematisiert werden. Wie bereits in Kapitel 3.3.2 beschrieben, existiert Studien zufolge eine enorme Tabuisierung von Viktimisierungen. Der größte Teil der viktimisierten Schüler:innen berichtet niemandem von ihren Opfererfahrungen (Mellor, 1990; Wachs & Wolf, 2011). „Einen Lehrer bzw. eine Lehrerin zur Hilfe aufzusuchen, scheint nur für einen verschwindend geringen Teil [2,4 %] der Betroffenen in Frage zu kommen“ (Wachs & Wolf, 2011, S. 742). Diese Tabuisierung des Themas wird auch durch aktuelle qualitative Untersuchungen in Bezug auf Cybermobbing bzw. -bullying bestätigt: „In summary, it can be said that all respondents were aware of the fact that it is not only a social taboo to engage in cyberbullying, but also to be a victim“ (Zdun, 2022, S. 207).

⁶⁴ Im Rahmen der Studie Cyberlife III berichten die befragten Schüler:innen, dass schulische Prävention aus ihrer Sicht viel zu wenig betrieben wird und wünschen sich diesbezüglich stärkere Unterstützung und zusätzliche institutionelle Angebote (Beitzinger et al., 2020). Die Studie zeigt weiterhin, dass zwar Präventionsmaßnahmen an Schulen durchgeführt werden, diese aber im Vergleich mit der Vorgängerstudie von 2017 im Jahr 2020 in geringerem Maße durchgeführt werden (Beitzinger et al., 2020).

Es gilt daher an Schulen Aufklärungsarbeit zu leisten, um der Tabuisierung des Themas entgegenzuwirken und mehr betroffene Schüler:innen dazu zu ermutigen, sich nahestehenden Personen anzuvertrauen und Hilfe und Unterstützung zu holen, wenn sie Opfer von (Cyber-)Viktimisierungen geworden sind. Mellor (1990, S. 8) zufolge muss hierfür ein geschützter Raum geschaffen werden: „Victims will not tell unless bullying is unequivocally condemned and individuals are encouraged to discuss their worries freely without fear of rebuff or retribution“.

Denkbar wären Informationsveranstaltungen an Schulen für Lehrkräfte⁶⁵ und Eltern (z. B. in Form von Elternabenden), in denen über die im Rahmen dieser Arbeit ermittelten hohen Opferraten an Grundschulen und die gravierenden kurz- und langfristigen Folgen (auch in Bezug auf die schulischen Leistungen) von traditionellen und Cyberviktimisierungen aufgeklärt wird, mit dem Ziel zu informieren, auf die geschilderten Schutzfaktoren aufmerksam zu machen und zu sensibilisieren. Für die Opfer von Viktimisierungen muss eine schulische und auch außerschulische Umgebung geschaffen werden, in der Viktimisierungen kein Tabuthema mehr sind und ihnen soziale Hilfe und professionelle Unterstützung angeboten wird, da diese externen Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung von den erlebten Viktimisierungen beitragen und zugleich sekundäre, tertiäre und erneute primäre Viktimisierungen verhindern können (Kapitel 2.5; Mohr, 2003).

Es soll abschließend noch einmal betont werden, wie wichtig es ist, dass an Schulen geeignete Präventions- und Interventionsmaßnahmen implementiert werden, damit so wenig Schüler:innen wie möglich Opfer durch die Viktimisierungen ihrer Mitschüler:innen werden und möglichst niemand in diesem Kontext mehr sagen muss: „school is a place of torment“ (OECD, 2017, S. 44).

⁶⁵ Der Studie Cyberlife III zufolge ist das Wissen von Lehrkräften zur Thematik optimierungsbedürftig: „Cybermobbing ist fast allen Lehrkräften ein Begriff, aber deutlich ausbaufähig ist das Fachwissen zu diesem Problem. Im Falle Cybermobbings attestieren nur knapp zwei Drittel der Befragten ihrem Kollegium ein gutes Fachwissen, bei den anderen Formen von Cybergewalt sind es deutlich weniger als die Hälfte. Zudem ist die Einschätzung, das Kollegium verfüge über ein gutes Fachwissen, im Vergleich zu 2017 durchgehend rückläufig“ (Beitzinger et al., 2020, S. 46).

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Aichholzer, J. (2017). *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16670-0>
- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Alsaker, F. D. (2012). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Hans Huber.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, No. 41*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schmacker (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling* (S. 243–277). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Arnold, K.-H. (1999). *Fairneß bei Schulsystemvergleichen: Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*. Münster: Waxmann.
- Arzheimer, K. (2016). *Strukturgleichungsmodelle. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09609-0>
- Asparouhov T. & Muthén B. (2010). *Plausible values for latent variables using Mplus. Technical report*. Verfügbar unter: <https://www.statmodel.com/download/Plausible.pdf>
- Atria, M. & Spiel, C. (2003). The Austrian situation: Many initiatives against violence, few evaluations. In P. K. Smith (Hrsg.), *Violence in schools. The response in Europe* (S. 83–99). London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203006429-13>
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007). The relevance of the school-class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, 4*(4), 372–387. <https://doi.org/10.1080/17405620701554560>
- Backhaus, K., Erichson, B. & Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (16., vollständig überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32425-4>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (15., vollständig überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56655-8>
- Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2015). *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46087-0>
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt*. Hannover: KFN. Verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf>
- Bardone, L. & Guio, A.-C. (2005). In-work poverty. New commonly agreed indicators at EU level. *Statistics in Focus, 5*, 1–11.
- Baron, S. & Tallant, J. (2016). Do not revise Ockham's razor without necessity. *Philosophy and Phenomenological Research, 96*(3), 596–619. <https://doi.org/10.1111/phpr.12337>

- Beauducel, A. & Wittmann, W. W. (2005). Simulation study on fit indices in confirmatory factor analysis based on data with slightly distorted simple structure. *Structural Equation Modeling*, 12(1), 41–75. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1201_3
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Aufl.) (S. 161–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_6
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktualisierte Aufl.) (S. 3–53). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1
- Beitzinger, F., Leest, U. & Schneider, C. (2020). *Cyberlife III. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern*. Karlsruhe. Verfügbar unter: https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/Cyberlife_Studie_2020_END1__1_.pdf
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bentler, P. M. & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78–117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>
- Beran, T. N., Hughes, G. & Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: Analyses of the Canadian national longitudinal survey of children and youth data. *Educational Research*, 50(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/00131880801920379>
- Bergold, S., Kasper, D., Wendt, H. & Steinmayr, R. (2020). Being bullied at school: The case of high-achieving boys. *Social Psychology of Education*, 23(2), 315–338. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09539-w>
- Berning, C. C. (2020). Strukturgleichungsmodelle. In C. Wagemann, A. Goerres & M. Siewert (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaften* (S. 525–542). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16936-7_30
- Biedermann, H., Nagel, A. & Oser, F. (2018). Beschimpfen, Gerücheverbreitung und Verunglimpfung im virtuellen Raum: Messmodell zu Einstellungen gegenüber Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(2), 427–446. <https://doi.org/10.25656/01:18031>
- Bilz, L. (2017). Ängste bei Schülerinnen und Schülern. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 365–386). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_16
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J. & Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 16–30. <https://doi.org/10.25656/01:16785>

- Böhnisch, L. (2006). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bonacker, T. & Imbusch, P. (2010). Gewalt. In P. Imbusch & R. Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung* (5. Aufl., S. 81–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92009-2>
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O., Selter, C., Schwippert, K. & Kasper, D. (2016). TIMSS 2015: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–29). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E. & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, *51*(7), 809–817. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. & O’Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, *43*(3–4), 204–220. <https://doi.org/10.1007/s10464-009-9240-1>
- Brake, A. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brake, A. (2018). Prozessorientierung und Längsschnittdesign als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 307–318). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_30
- Brotto, G. L. M., Sinnamon, G. & Petherick, W. (2017). Victimology and predicting victims of personal violence. In W. Petherick & G. Sinnamon (Hrsg.), *The psychology of criminal and antisocial behavior. Victim and offender perspectives* (S. 79–144). New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809287-3.00003-1>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 291–314). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_13

- Büchner, R., Cornel, H. & Fischer, S. (2018). *Gewaltprävention und soziale Kompetenzen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Caro, D. H. & Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS 2006. *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 5, 9–33.
- Caspar, F. (2019). Delinquenz. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/delinquenz>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). New York: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Collins, L. M., Schafer, J. L. & Kam, C.-M. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data procedures. *Psychological Methods*, 6(4), 330–351. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.6.4.330>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cullerton-Sen, C. & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086280>
- Decristan, J. & Jude, N. (2017). Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 109–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71–90. <https://doi.org/10.1348/000709904X24645>
- Denham, S. A. & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Development Psychology*, 29(2), 271–275. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.271>
- Devianz (2016). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/devianz>
- Diesner, J. & Carley, K. M. (2010). Relationale Methoden in der Erforschung, Ermittlung und Prävention von Kriminalität. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 725–738). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_64
- Ditton, H. (2017). Familie und Schule - eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 257–279). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_9

- Doerbeck, C. (2019). *Cybermobbing. Phänomenologische Betrachtung und strafrechtliche Analyse*. Berlin: Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-55842-1>
- Dollinger, B. & Raithel, J. (2006). *Einführung in die Theorien abweichenden Verhaltens. Perspektiven, Erklärungen und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Egg, R. (2005). Viktimisierung. Das Risiko, Opfer einer Straftat zu werden. In W. Pecher, G. Rappold, E. Schöner, H. Wiencke & B. Wydra (Hrsg.), *...die im Dunkeln sieht man nicht. Perspektiven des Strafvollzugs* (S. 261–273). Herbolzheim: Centaurus. https://doi.org/10.1007/978-3-86226-277-9_24
- Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS – Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521–539. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7>
- Enders, C. K. (2001a). A primer on maximum likelihood algorithms available for use with missing data. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 128–141. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0801_7
- Enders, C. K. (2001b). The impact of nonnormality on full information maximum-likelihood estimation for structural equation models with missing data. *Psychological Methods*, 6(4), 352–370. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.6.4.352>
- Enders, N. (2014). *Zur dimensionalen Struktur sozialer Kompetenz. Modellierung selbstberichteter Verhaltenstendenzen in Konflikten mit Gleichaltrigen im frühen Jugendalter*. Dissertation, Universität Hildesheim. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1126122009/34>
- Erpelding, L. & Schiel, J. (2020). Was sind die bekanntesten Mobbingprogramme? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 177–221). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_11
- Fan, X., Thompson, B. & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 56–83. <https://doi.org/10.1080/10705519909540119>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.
- Fattah, E. A. (1967). Towards a criminological classification of victims. *The International Journal of Criminal Police*, 209.
- Fattah, E. A. (1991). *Understanding criminal victimization. An introduction to theoretical victimology*. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall.
- Feest, J. (1993). Kinderkriminalität. In G. Kaiser, H.-J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (3., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl., S. 210–213). Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical consideration. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25–29. <https://doi.org/10.1177/001100007500500207>

- Festl, R. (2015). *Täter im Internet. Eine Analyse individueller und struktureller Erklärungsfaktoren von Cybermobbing im Schulkontext*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09239-9>
- Foy, P. (2017). *TIMSS 2015 User guide for the international database*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Foy, P. & LaRoche, S. (2016). Estimating standard errors in the TIMSS 2015 results. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and procedures in TIMSS 2015* (S. 4.1–4.69). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Foy, P. & Yin, L. (2016). Scaling the TIMSS 2015 achievement data. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and procedures in TIMSS 2015* (S. 13.1–13.62). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Frey, K. (2013). *Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Frey, K., Wendt, H. & Kasper, D. (2015). Soziale Kompetenz von Grundschulkindern in Deutschland. In H. Wendt, T. C. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule: vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 55–76). Münster: Waxmann.
- Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97359-7>
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen 1994 – 1999 - 2004* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gabler, S. & Ganninger, M. (2010). Gewichtung. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 143–164). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_7
- Gaete J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C. & Araya, R. (2021). Validation of the revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R) among adolescents in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12, 578661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.578661>
- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Hamburg: Rowohlt.
- Gamper, M. (2020). Netzwerkanalyse – eine methodische Annäherung. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten* (S. 109–133). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_6
- Ganzeboom, H. B. G., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Garms-Homolová, V. (2020). *Sozialpsychologie der Einstellungen und Urteilsbildung. Lässt sich menschliches Verhalten vorhersagen?* Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62434-0>

- Gasser, B. (2017). Hohe prognostische Validität der Mathematiknote für das spätere Berufsprestige. Eine longitudinale Analyse anhand des Kölner Gymnasiastenpanels. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 6, 62–80.
- Gehrmann, S. (2019). *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft. Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4>
- Geis, G. (1998). Crime victims: From the wings to the center stage. In H.-D. Schwind, E. Kube & H. Kühne (Hrsg.), *Festschrift für Hans Joachim Schneider zum 70. Geburtstag am 14. November 1998* (S. 315–330). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110901542.315>
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93192-0>
- Geiser, C. & Eid, M. (2010). Item-Response-Theorie. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 311–332) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_14
- Georgiou, S. N. (2008a). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109–125. <https://doi.org/10.1348/000709907X204363>
- Georgiou, S. N. (2008b). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213–227. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9048-5>
- Gerstner, D. (2022). *Freundschaftsnetzwerke und Delinquenz von Jugendlichen – Eine empirische Untersuchung mit Methoden der Sozialen Netzwerkanalyse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36778-7>
- Giesselmann, M. & Windzio, M. (2012). *Regressionsmodelle zur Analyse von Paneldaten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18695-5>
- Glew, G. M., Fan, M.-Y., Katon, W., Rivara, F. P. & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 1026–1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC social competence program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- Greve, W., Hellmers, S. & Kappes, C. (2014). Viktimologie: Psychologische Aspekte der Opferforschung. In T. Bliesener, F. Lösel & G. Köhnken (Hrsg.), *Lehrbuch Rechtspsychologie* (S. 198–222). Bern: Huber.
- Greve, W. & Montada, L. (2008). Delinquenz und antisoziales Verhalten im Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 837–858). Weinheim: Beltz.
- Guadagnoli, E. & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component structure. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265–275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>

- Guill, K. & Wendt, H. (2020). Privater Nachhilfeunterricht und Lehrkräftefortbildung am Ende der Grundschulzeit. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209–221). Münster: Waxmann.
- Häcker, H. (2021). Kriminalität. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kriminalitaet>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P. & Ray, S. (2021). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R. A workbook*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Hartig, J. & Frey, A. (2012). Konstruktvalidierung und Skalenbeschreibung in der Kompetenzdiagnostik durch die Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten. *Psychologische Rundschau*, 63(1), 43–49. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000109>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- HBSC-Studienverbund Deutschland (2015). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt ‚Mobbing unter Kindern und Jugendlichen‘*. Verfügbar unter: http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_mobbing_2013_14.pdf
- Heck, R. H. & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques. MLM and SEM approaches using Mplus* (3. Aufl.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746494>
- Heimann, R. (2020). Viktimologie. In R. Heimann & J. Fritzsche (Hrsg.), *Gewaltprävention in Erziehung, Schule und Verein* (S. 47–59). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27101-5>
- Heinz, W. (1993). Opfer und Strafverfahren. In G. Kaiser, H.-J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (3., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 372–377). Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Hentig, H. v. (1948). *The criminal & his victim: Studies in the sociobiology of crime*. New Haven: Yale University Press.
- Hilkenmeier, J. (2017). *Förderung elterlichen Schulengagements. Elternsprechtage als Forschungs- und Handlungsfeld*. Dissertation, Universität Paderborn. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1149123133/34>
- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen. Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. *Marketing ZfP*, 17(3), 162–176. <https://doi.org/10.15358/0344-1369-1995-3-162>

- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications* (2. Aufl.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852279>
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hußmann, A., Stubbe, T. C. & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valentin (Hrsg.), *IGLU 2016 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–217). Münster: Waxmann.
- Hußmann, A., Wendt, H., Kasper, D., Bos, W. & Goy, M. (2017). Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2016). In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valentin (Hrsg.), *IGLU 2016 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 29–78). Münster: Waxmann.
- Inchley J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. & Barnekow, V. (Hrsg.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Jäckle, S. & Schärdel, J. (2017). Mehrebenenanalyse. In S. Jäckle (Hrsg.), *Neue Trends in den Sozialwissenschaften* (S. 147–175). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17189-6_6
- Jannan, M. (2015). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P. & Resch, F. (2012). Opfer von Bullying in der Schule. Depressivität, Suizidalität und selbstverletzendes Verhalten bei deutschen Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 21(1), 40–46. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000068>
- Jeynes, W. H. (2008). Effects of parental involvement on experiences of discrimination and bullying. *Marriage and Family Review*, 43(3–4), 255–268. <https://doi.org/10.1080/01494920802072470>

- Jung, H. (1993). Viktimologie. In G. Kaiser, H.-J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (3., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl., S. 582–588). Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Kailitz, S. (2007). Johan Galtung, Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg 1975. In S. Kailitz (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Politikwissenschaft* (S. 133–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90400-9_36
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661–674. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz. Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Katzer, C. (2014). *Cybermobbing. Wenn das Internet zur W@ffe wird*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-37672-6>
- Kemeny, M. E. (2003). The psychobiology of stress. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 124–129. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01246>
- Kerst, C., Weilage, I. & Gehrke, B. (2022). *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2022*. Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI). Verfügbar unter: https://www.e-fi.de/fileadmin/Assets/Studien/2022/StuDIS_01_2022.pdf
- Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child Abuse & Neglect*, 39, 137–146. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.005>
- Kiefl, W. (2003). Die unbequemen Opfer. Totgeschwiegen, vergessen und verdrängt. In M. Fuchs & J. Luedtke (Hrsg.), *Devianz und andere gesellschaftliche Probleme* (S. 70–81). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09666-5_4
- Kiefl, W. & Lamnek, S. (1986). *Soziologie des Opfers. Theorie, Methoden und Empirie der Viktimologie*. München: Fink.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P. & Abbott, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 136–144. <https://doi.org/10.1002/cbm.804>
- Kirchhoff, G. F. (1997). Das Verbrechensopfer. Die lange vergessene Perspektive. In H. Janssen & F. Perters (Hrsg.), *Kriminologie für Soziale Arbeit* (S. 139–167). Münster: Votum-Verlag.
- Kleinke, K., Schlüter, E. & Christ, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486989458>
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Klieme E. & Hartig J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8, 2007* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(6), 876–903.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Aufl.). New York: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Aufl.). New York: The Guilford Press.
- Klomek, A. B., Sourander, A. & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-national and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282–288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- KMK (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305–1317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x>
- Köller, O. (2018). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 625–648). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_26
- Krannich, S., Sanders, M., Ratzke, K., Diepold, B. & Cierpka, M. (1997). FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46(3), 236–247.
- Krentz, A. (2011). Ermittlung der Armutsgefährdungsquoten und Armutsgefährdungsschwellen: Methodische Grundlagen zur Messung von Armut. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 1, 16–17.
- Krug, E. G. K., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A. M., Zwi, A. B. & Lozana, R. (Hrsg.). (2002). *World report on violence and health*. Verfügbar unter: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality and Quantity*, 47(4), 2025–2047. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Kunter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 49–71. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0004-z>
- Kury, H. (2010). Entwicklungslinien und zentrale Befunde der Viktimologie. In J. Hartmann (Hrsg.), *Perspektiven professioneller Opferhilfe* (S. 51–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92431-1_3

- Lam, S., Law, W., Chan, C.-K., Wong, B. P. H. & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology, 30*(1), 75–90. <https://doi.org/10.1037/spq0000067>
- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Orbach, Y. & Esplin, P. W. (2008). *Tell me what happened. Structured investigative interviews of child victims and witnesses*. Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470773291>
- Lamnek, S. & Vogl, S. (2017). *Theorien abweichenden Verhaltens II* (4., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Paderborn: Fink. <https://doi.org/10.36198/9783838547220>
- LaRoche, S., Joncas, M. & Foy, P. (2016). Sample design in TIMSS 2015. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and procedures in TIMSS 2015* (S. 3.1–3.38). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods, 48*(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Li, Q., Cross, D. & Smith, P. K. (Hrsg.). (2012). *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives*. Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119954484>
- Lin, N. & Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social Networks, 8*(4), 365–385. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(86\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0378-8733(86)90003-1)
- Lin, N., Fu, Y. & Hsung, R.-M. (2001). The position generator: Measurement techniques for investigations of social capital. In N. Lin, K. Cook & R. S. Burt (Hrsg.), *Social Capital. Theory and Research* (S. 57–81). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315129457>
- Lintorf, K. (2012). *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktionskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94339-8>
- Litman, L., Costantino, G., Waxman, R., Sanabria-Velez, C., Rodriguez-Guzman, V. M., Lampon-Velez, A., Brown, R. & Cruz, T. (2015). Relationship between peer victimization and posttraumatic stress among primary school children. *Trauma Stress, 28*(4), 348–354. <https://doi.org/10.1002/jts.22031>
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association, 83*(404), 1198–1205. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchung von kognitiven und sozialen Bedingungen*. München: Luchterhand.
- Luedtke, J. (2008). Abweichendes Verhalten. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 185–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90986-8_9
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau, 58*(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>

- Luplow, N. & Schmidt, W. (2019). Bedeutung von elterlicher Unterstützung im häuslichen Kontext für den Schulerfolg am Ende der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 153–180. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0827-x>
- Lutz, H. & Görz, N. (1999). Zum Stand der Kausalanalyse mit Strukturgleichungsmodellen: Methodische Trends und Software-Entwicklungen, *SFB 373 Discussion Paper*, 1999(46), Humboldt University of Berlin, Interdisciplinary Research Project 373: Quantification and Simulation of Economic Processes, Berlin. <https://doi.org/10.18452/3264>
- Lyndon, P. (1994). The leader and the scapegoat: A dependency group study. *Group Analysis*, 27(1), 95–104. <https://doi.org/10.1177/0533316494271009>
- Ma, X., Stewin, L. L. & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247–270. <https://doi.org/10.1080/02671520126826>
- Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2013). II. Studie: ‚Herkunft zensiert?‘ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung - ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S. 184–305). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_13
- Mareés, N. (2009). *Der Bullying- und Viktimisierungsfragebogen: Konstruktion und Analyse von Instrumenten zur Erfassung von Bullying im Vor- und Grundschulalter*. Dissertation, Universität Bremen. Verfügbar unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011350.pdf>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler’s (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Hooper, M., Yin, L., Foy, P. & Palazzo, L. (2016). Creating and interpreting the TIMSS 2015 context questionnaire scales. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and procedures in TIMSS 2015* (S. 15.1–15.312). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- McCallister, L. & Fischer, C. S. (1978). A procedure for surveying personal networks. *Sociological Methods & Research*, 7(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/004912417800700202>
- McRobbie, J. (2001). *Are small schools better?* San Francisco: Wested.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish secondary schools*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Melzer, W., Oertel, L. & Ottova, V. (2012). Mobbing und Gewalt an Schulen. Entwicklungstrends von 2002 bis 2010. *Gesundheitswesen*, 74, 76–83. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1312643>
- Melzer, W. & Rostampour, P. (1996). Schulische Gewaltformen und Täter-Opfer-Problematik. In W. Schubarth, F.-U. Kolbe & H. Willems (Hrsg.), *Gewalt an Schulen* (S. 121–148). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10171-0_7

- Melzer, W. & Schubarth, W. (2006). Vorwort. In W. Melzer & W. Schubarth (Hrsg.), *Gewalt als soziales Problem an Schulen* (S. 7–9). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjt10.3>
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung* (2., überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838534770>
- Melzer, W. & Stenke, D. (1996). Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. (S. 307–338). Weinheim: Juventa.
- Mendelsohn, B. (1982). Sozio-analytische Einführung in allgemeine viktimologische und kriminologische Forschungsperspektiven. In H. J. Schneider (Hrsg.), *Das Verbrechenopfer in der Strafrechtspflege* (S. 60–79). Berlin: De Gruyter.
- Metz, T. (2017). Netzwerkanalyse. In S. Jäckle (Hrsg.), *Neue Trends in den Sozialwissenschaften* (S. 203–237). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17189-6_8
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A development taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Mohr, A. (2003). Beeinträchtigungen der seelischen Gesundheit in Folge einer Viktimisierung durch Gewalt und Aggression. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 5(1), 48–69.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). (2019). *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Mueller, G. O. W. (1982). Plädoyer für eine eigenständige Viktimologie innerhalb einer eigenständigen Kriminologie. In H. J. Schneider (Hrsg.), *Das Verbrechenopfer in der Strafrechtspflege* (S. 1–3). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110896718.1>
- Müller-Brettel, M. (2019). Gewalt. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/gewalt>
- Mullis, I. V. S., Cotter, K. E., Fishbein, B. G. & Centurino, V. A. S. (2016). Developing the TIMSS 2015 achievement items. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and procedures in TIMSS 2015* (S. 1.1–1.22). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Muthén, B. (1997). Latent variable modeling of longitudinal and multilevel data. *Sociological Methodology*, 27(1), 453–480. <https://doi.org/10.1111/1467-9531.271034>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide. Sixth Edition*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J. & The health behaviour in school-aged children bullying analyses working group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730–736. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>
- Neubauer, W. (2017). Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 417–433). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_18
- Newman, D. A. (2003). Longitudinal modeling with randomly and systematically missing data: A simulation of ad hoc, maximum likelihood, and multiple imputation techniques. *Organizational Research Methods*, 6(3), 328–362. <https://doi.org/10.1177/1094428103254673>
- Nikiforou, M., Georgiou, S. N. & Stavrinides, P. (2013). Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization, *Journal of Criminology*, 2013(4), 1–9. <https://doi.org/10.1155/2013/484871>
- Obergfell-Fuchs, J. (2015). Überblick über existierende Opferbefragungen. In N. Guzy, C. Birkel & R. Mischkowitz (Hrsg.), *Viktimisierungsbefragungen in Deutschland. Ziele, Nutzen und Forschungsstand* (S. 63–87). Verfügbar unter: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1_47_1_ViktimisierungsbefragungenInDeutschland.html
- Oberwittler, D. (2012). Kriminalität und Delinquenz als soziales Problem. In G. Albrecht & A. Groenemeyer (Hrsg.), *Handbuch soziale Probleme* (2., überarbeitete Aufl., S. 772–860). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94160-8_18
- Oberwittler, D., Blank, T., Köllisch, T. & Naplava, T. (2001). *Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen: Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Freiburg und Köln*. Freiburg im Breisgau: Ed. Iuscrim.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264595903-de>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2017). *PISA 2015 results (Volume III). Students' well-being*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2019). *PISA 2018 results (Volume III). What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 225–270). Weinheim: Beltz.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 17, 411–448. <https://doi.org/10.1201/9780203164662>
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (S. 315–341). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school. Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1996). The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1037/t09634-000>
- Olweus, D. (2004). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (3., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Olweus, D. (2009). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (2. Aufl., S. 247–266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91396-4_16
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Opp, K.-D. (2010). Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 8–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_2
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>

- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>
- Petermann, F. & Koglin, U. (2015). *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. Formen und Ursachen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08489-9>
- Petermann, F. & Lohbeck, A. (2017). Aggressives Verhalten im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 387–416). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_17
- Petermann, F. & Petermann, U. (2015). *Aggressionsdiagnostik* (2., vollständig überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02655-000>
- Petermann, S. (2012). Theorie, Operationalisierung und Daten individuellen sozialen Kapitals. In M. Henning & C. Stegbauer (Hrsg.), *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung* (S. 95–115). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93464-8_6
- Plewig, H.-J. (2008). Devianz und Delinquenz. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 222–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_22
- Pokropek, A. (2011). Missing by design: Planned missing-data designs in social science. *Research & Methods*, 20(1), 81–105.
- Politi, S. (2020). Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_1
- Pongratz, E. L. (2000). *Zum Umgang mit kindlichen Auffälligkeiten. Eine Untersuchung zum Dunkelfeld und zur Prävention von Kinderdelinquenz in Grundschulen*. Mainz: Weißer Ring.
- Pongratz, L., Schäfer, M., Weiße, D. & Jürgensen, P. (1975). *Kinderdelinquenz. Daten, Hintergründe und Entwicklungen*. München: Juventa.
- Prävalenz (2016). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/praevalenz>
- Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (2008). Editorial. In M. Prenzel, I. Gogolin, H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8, 2007* (S. 5–8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2018). Selbstbestimmung. Selbständigkeit und Wertschätzung. In World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 148–179). Weinheim: Beltz.
- Puschmann, C. M. (2020). Warum gibt es Mobbing? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 33–56). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_3
- Rehrl, M. & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 243–264.

- Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnitfforschung. Das Cross-Lagged-Panel Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 569–587. <https://doi.org/10.25656/01:1001>
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486854008>
- Reinecke, J. (2018). Methoden der empirischen Kriminalsoziologie. In D. Hermann & A. Pöge (Hrsg.), *Kriminalsoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 107–125). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845271842-106>
- Reinecke, J. & Pöge, A. (2010). Strukturgleichungsmodelle. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 775–804). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_29
- Reinecke, J., Stemmler, M. & Wittenberg, J. (Hrsg.). (2016). *Devianz und Delinquenz im Kindes- und Jugendalter. Ungleichheitsdimensionen und Risikofaktoren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08135-5>
- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92472-4_6
- Renschmidt, H. & Walter, R. (2009). *Kinderdelinquenz. Gesetzesverstöße Strafmündiger und ihre Folgen*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-01137-5>
- Riebel, J., Jäger, R. S. & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany – An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science*, 51(3), 298–314.
- Rigby, K. & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29(2), 119–130.
- Rivers, I. & Noret, N. (2010). Participant roles in bullying behavior and their association with thoughts of ending one's life. *Crisis*, 31(3), 143–148. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000020>
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/00131880110107351>
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Huber.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>

- Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Bedingungen und Auswirkungen des elterlichen Engagements im häuslichen und schulischen Umfeld. Analysen in der Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(2), 1–20. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art08d>
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592. <https://doi.org/10.1093/biomet/63.3.581>
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470316696>
- Rychen, D. S. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In I. Bormann & G. d. Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 15–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_3
- Sälzer, C. (2016). *Studienbuch Schulleistungsstudien. Das Rasch-Modell in der Praxis*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45765-8>
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 261–275.
- Schellhoss, H. (1993). Abweichendes Verhalten. In G. Kaiser, H.-J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (3., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl., S. 1–5). Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 100–110. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.2.100>
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Journal of Applied & Preventive Psychology*, 11, 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.appsy.2005.05.001>
- Schick, A. & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(6), 459–474.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2010). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. *Bildung und Erziehung*, 63(3), 277–292. <https://doi.org/10.7788/bue.2010.63.3.277>
- Schirra, J. (2020). Exkurs: ‚Mobbing als Straftat‘ – Betrachtung der aktuellen rechtlichen Einordnung von Mobbing in Deutschland. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 19–31). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_2

- Schmid, C. & Glaeser, A. (2015). Lernen von älteren oder Lernen durch jüngere Geschwister? Effekte der Geschwisterkonstellation auf schulische Kompetenzen. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 100–110). Graz: Leykam.
- Schmidt-Denter, U. (1994). Prosoziales und aggressives Verhalten. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 285–314). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, H. J. (1975). *Viktimologie. Wissenschaft vom Verbrechenopfer*. Tübingen: Mohr.
- Schneider, H. J. (1979). *Das Opfer und sein Täter – Partner im Verbrechen*. München: Kindler.
- Schöch, H. (1993). Schule. In G. Kaiser, H.-J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (3., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl., S. 457–462). Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. & Dotzler, H. (1997). Zielkonflikte in der Grundschule: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 299–316). Weinheim: Beltz.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2008). Stichwort: Kompetenzentwicklung im Grundschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 7–29. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0001-y>
- Schubarth, W. & Seidel, A. (2013). Gewalt an Schulen in Deutschland: Diskurse, Befunde, Prävention. In M. A. Marchwacka (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 259–273). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00528-3_15
- Schulz, B., Horr, A. & Hoenig, K. (2017). *The position generator in the NEPS*. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study. Verfügbar unter: https://www.neps-data.de/Portals/0/Survey%20Papers/SP_XXIII.pdf
- Schulz-Heidorf, K. (2016). *Individuelle Förderung im Unterricht: Eine Möglichkeit, soziale Herkunft und Schulerfolg zu entkoppeln? Eine Re-Analyse aus IGLU-E 2011*. Berlin: epubli.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2(2), 175–190. <https://doi.org/10.1177/1368430299022005>
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of aggressors and victims in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 181–192. <https://doi.org/10.1023/A:1005174831561>
- Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L. & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1014749131245>
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425–435. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.425>
- Schwippert, K. (2019). Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 92–117.

- Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (2020). TIMSS 2019. Wichtige Ergebnisse im Überblick. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–24). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735–747.
- Selter, C. Walter, D., Walther, G. & Wendt, H. (2016). Mathematische Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 79–136). Münster: Waxmann.
- Sharp, S., Thompson, D. & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/0143034300211003>
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99–107. <https://doi.org/10.1093/her/14.1.99>
- Smith, P. K., Madsen, K. C. & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267–285. <https://doi.org/10.1080/0013188990410303>
- Snijders, T. A. B. (1999). Prologue to the measurement of social capital. *The Tocqueville Review*, 20(1), 27–44. <https://doi.org/10.3138/ttr.20.1.27>
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Spieß, M. (2010). Der Umgang mit fehlenden Werten. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 117–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_6
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2015). *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*. Verfügbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00017749/Internationale_Bildungsindikatoren_2015.pdf
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2020). *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publicationen/Downloads-Bildungsstand/bildungsindikatoren-1023017207004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2015). *Bildungsfinanzbericht 2015*. Verfügbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00061766

- Steffensky, M., Kleickmann, T., Kasper, D. & Köller, O. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137–188). Münster: Waxmann.
- Stegbauer, C. & Häußling, R (Hrsg.). (2010). *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2>
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575–604. <https://doi.org/10.1080/07418820300095621>
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E.-M., Stefanek, E. & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71–84. <https://doi.org/10.1002/yd.20008>
- Stubbe, T. C., Kasper, D. & Jentsch, A. (2020). Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 315–330). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263–289). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Münster: Waxmann.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13437-2>
- Teuschel, P. & Heuschen, K. W. (2013). *Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Schattauer.
- Treibel, A. (2016). Kriminologischer Beitrag. Der traumatogene Alltag auf Schulhöfen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 10(1), 77–79. <https://doi.org/10.1007/s11757-015-0347-y>
- Treibel, A. (2018). Opferforschung. In D. Hermann & A. Pöge (Hrsg.), *Kriminalsoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 441–457). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845271842-438>
- Tretter, F. (2003). Jugend, Drogen und kein Ende? In M. Fuchs & J. Luedtke (Hrsg.), *Devianz und andere gesellschaftliche Probleme* (S. 26–52). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09666-5_2

- Tucker, L. R. & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en>
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01919-8>
- van Ackeren, I. & Klemm, K. (2019). 100 Jahre Grundschule – Soziale Chancenungleichheit und kein Ende. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 399–414. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00057-4>
- van der Gaag, M. & Snijders, T. A. B. (2005). The resource generator: Social capital quantification with concrete items. *Social Networks*, 27(1), 1–29. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.10.001>
- van Kesteren, J., van Dijk, J. & Mayhew, P. (2014). The international crime victims surveys: A retrospective. *International Review of Victimology*, 20(1), 49–69. <https://doi.org/10.1177/0269758013511742>
- Vandebosch, H. & van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349–1371. <https://doi.org/10.1177/1461444809341263>
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.). (Hrsg.). (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995500>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual perspective theory. *Child Development*, 78(6), 1843–1854. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x>
- Vogl, S. (2012). *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94308-4_4
- Vogl, S. (2021). Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2., durchgesehene Aufl., S. 142–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895-08>
- Volbert, R. (2021). Viktimisierung, sekundäre. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/viktimisierung-sekundaere>
- Wachs, S. & Wolf, K. D. (2011). Zusammenhänge zwischen Cyberbullying und Bullying – erste Ergebnisse aus einer Selbstberichtsstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(9), 735–744. <https://doi.org/10.13109/prkk.2011.60.9.735>
- Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling. Applications using Mplus*. Wiley Series in Probability and Statistics. <https://doi.org/10.1002/9781118356258>
- Warner, B. S., Weist, M. D. & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34(1), 52–68. <https://doi.org/10.1177/0042085999341004>

- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_3
- Weiber, R. & Sarstedt, M. (2021). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32660-9>
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2., unveränderte Aufl., S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Weis, M. & Reiss, K. (2019). PISA 2018 – Ziele und Inhalte der Studie. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 13–20). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Weiss, F. (2020). Analyse binärer abhängiger Variablen. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften. Ein Überblick* (S. 45–73). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30237-5_3
- Weiss, M. (2019). Einfluss des Klassenkontextes auf die Delinquenzentwicklung. In S. Wallner, M. Weiss, J. Reinecke & M. Stemmler (Hrsg.), *Devianz und Delinquenz in Kindheit und Jugend. Neue Ansätze der kriminologischen Forschung* (S. 187–203). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21234-6_10
- Wendt, H., Bos, W., Goy, M. & Jusufi, D. (2017). TIMSS 2015. *Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Bos, W., Kasper, D., Walzeburg, A., Goy, M. & Jusufi, D. (2016). Ziele, Anlage und Durchführung der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2015). In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 31–77). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Euen, B. & Bos, W. (2013). *TIMSS 2007 Nutzermanual. Dokumentation zur Arbeit mit den Datensätzen von TIMSS 2007*. Berlin: Forschungsdatenzentrum am IQB. Verfügbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/TIMSS2007/TIMSS2007_Manual.pdf
- Wendt, H., Kasper, D., Bos, W., Vennemann, M. & Goy, M. (2017). Wie viele Punkte auf der TIMSS-Metrik entsprechen einem Lernjahr? Leistungszuwächse in Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Grundschulzeit. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 121–152). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_8

- Wenzelburger, G., Jäckle, S. & König, P. (2014). *Weiterführende statistische Methoden für Politikwissenschaftler. Eine anwendungsbezogene Einführung mit Stata*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486990621>
- Werner, C. S., Schmermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2016). Strukturgleichungsmodelle. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 945–972). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_17
- Wiescholek, S. (2018). *Lesen in Familien mit Family Literacy. Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20858-5>
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 276–290.). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3952>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign: Research Press.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293–299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- Wójcik, M. & Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46(1), 2–14. <https://doi.org/10.1515/ppb-2015-0001>
- Zdun, S. (2022). Inner conflicts of those involved in cyberbullying – Between taboo, rejection, ignorance and tolerance, *Criminology – The Online Journal*, 4(2), 196–211. <https://doi.org/10.18716/ojs/krimoj/2022.2.7>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kombinationsmöglichkeiten von objektivem und subjektivem Schaden (in Anlehnung an Kiefl & Lamnek, 1986)	12
Tabelle 2: Formen des traditionellen Mobbings und Cybermobbings (in Anlehnung an insbes. Vandebosch & van Cleemput, 2009; Festl, 2015; Katzer, 2014; Willard, 2007).....	18
Tabelle 3: Gruppen der Täter-Opfer-Typologie von 2002-2010 (Angaben in Prozent) (Melzer et al., 2012, S. 78)	35
Tabelle 4: Zuordnung der Dimensionen sozialer Kompetenz nach Kanning (2002) zu den Dimensionen in TIMSS nach Frey (2013).....	54
Tabelle 5: Inhaltsbereiche und kognitive Anforderungsbereiche in TIMSS (Wendt et al., 2016, S. 38).....	82
Tabelle 6: Untersuchungsablauf von TIMSS 2015 (Wendt et al., 2016, S. 60).....	98
Tabelle 7: Übersicht der für die Forschungsfragen relevanten Skalen aus dem SFB und EFB	102
Tabelle 8: Überblick über ausgewählte Modellgütekriterien	119
Tabelle 9: Zuordnung der Begrifflichkeiten und Viktimisierungsformen zu den Items der Viktimisierungsskala von TIMSS 2015.....	122
Tabelle 10: Deskriptive Statistiken der Items der Viktimisierungsskala I.....	123
Tabelle 11: Deskriptive Statistiken der Items der Viktimisierungsskala II	125
Tabelle 12: Deskriptive Statistiken des Student Bullying Index für Deutschland.....	126
Tabelle 13: Ergebnisse der CFA zur Viktimisierung	127
Tabelle 14: Ergebnisse der CFA der einzelnen Messmodelle der sozialen Kompetenzen	132
Tabelle 15: Deskriptive Statistiken der sozialen Kompetenzen.....	134
Tabelle 16: Ergebnisse der CFA der einzelnen Messmodelle des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens	137
Tabelle 17: Deskriptive Statistiken des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens..	138
Tabelle 18: Deskriptive Statistiken des Bildungsabschlusses der Eltern und Zuordnung zum ISCED-Level (eigene Berechnung; UNESCO, 2012).....	143
Tabelle 19: Deskriptive Statistiken des höchsten Berufsstatus der Eltern (HISEI) und Zuordnung des ISEI-Scores (eigene Berechnungen; in Anlehnung an Caro & Cortés, 2012; Schulz-Heidorf, 2016)	145
Tabelle 20: Deskriptive Statistiken des häuslichen Bücherbesitzes.....	146
Tabelle 21: Ergebnisse der CFA zum elterlichen Unterstützungsverhalten	149
Tabelle 22: Deskriptive Statistiken zum elterlichen Unterstützungsverhalten	150
Tabelle 23: Deskriptive Statistiken der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen (Selter et al., 2016; Steffensky et al., 2016)	153
Tabelle 24: Student Bullying Scale und mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen für Deutschland.....	153

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über Mobbingformen (in Anlehnung an Alsaker, 2012).....	15
Abbildung 2: Devianzarten (Dollinger & Raithel, 2006, S. 13)	20
Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen Normen und normabweichendem Verhalten (Remschmidt & Walter, 2009, S. 5)	21
Abbildung 4: Typologie der Gewalt (Galtung, 1975, S. 15).....	23
Abbildung 5: Dimensionen des Gewaltbegriffs (in Anlehnung an Melzer et al., 2011).....	24
Abbildung 6: Typologie der Gewalt (Krug et al., 2002, S. 7).....	25
Abbildung 7: Formen schulischer Gewalt (in Anlehnung an Jannan, 2015)	25
Abbildung 8: Darstellung der Zusammenhänge der Begriffe Devianz, Delinquenz, Gewalt, Kriminalität, Viktimisierung und Mobbing (eigene Darstellung)	29
Abbildung 9: Phasen der Viktimisierung (in Anlehnung an Teuschel & Heuschen, 2013)	41
Abbildung 10: Typen der Opferschädigung (Lamnek & Vogl, 2017, S. 259).....	42
Abbildung 11: Teufelskreis des Bullying aus der Perspektive des Opfers (Teuschel & Heuschen, 2013, S. 100)	43
Abbildung 12: Anforderungs-Ressourcen-Modell zu Beeinträchtigungen der seelischen Gesundheit in Folge einer Viktimisierung (in Anlehnung an Mohr, 2003).....	45
Abbildung 13: Modifiziertes Rahmenmodell zur Betrachtung des Zusammenhangs von Viktimisierung, Schülerleistungen und deren Bedingungen (in Anlehnung insbes. an Hußmann, Wendt et al., 2017; Helmke & Weinert, 1997)	83
Abbildung 14: Grafische Darstellung des zu überprüfenden Strukturmodells der Einfluss- faktoren auf Viktimisierungen (zu überprüfende Hypothesen H1, H3, H4).....	92
Abbildung 15: Grafische Darstellung der zu überprüfenden Hypothesen H5 und H6	93
Abbildung 16: Grafische Gesamtdarstellung des zu überprüfenden Strukturmodells der Viktimisierung und mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Kompetenzen	93
Abbildung 17: Grafische Darstellung der Arten von fehlenden Werten (Schafer & Graham, 2002, S. 152).....	105
Abbildung 18: Messmodell mit zwei manifesten Variablen und dazugehörigen Gleichungen (in Anlehnung an Reinecke & Pöge, 2010)	113
Abbildung 19: Beispiel für ein lineares Strukturgleichungsmodell mit zwei latenten Variablen (in Anlehnung an Geiser, 2011).....	114
Abbildung 20: Messmodell der Viktimisierung (Modell I)	129
Abbildung 21: Strukturmodell der sozialen Kompetenzen	130
Abbildung 22: Strukturgleichungsmodell der sozialen Kompetenzen.....	135
Abbildung 23: Strukturmodell des nicht explizit prosozial ausgerichteten Verhaltens	136
Abbildung 24: Strukturgleichungsmodell der individuellen Einflussfaktoren	140
Abbildung 25: Messmodell der sozialen Herkunft (ESCS)	147
Abbildung 26: Messmodell des elterlichen Unterstützungsverhaltens	149
Abbildung 27: Strukturgleichungsmodell der familiären Bedingungen	151
Abbildung 28: Gesamtmodell der Einflussfaktoren auf Viktimisierung	156
Abbildung 29: Gesamtmodell der Einflussfaktoren auf Viktimisierung und der Zusammenhang mit mathematischen Kompetenzen	159
Abbildung 30: Gesamtmodell der Einflussfaktoren auf Viktimisierung und der Zusammenhang mit naturwissenschaftlichen Kompetenzen	161

Anhang

Anhang A: Reliabilität der verwendeten Skalen

Skala	Cronbachs Alpha α
Viktimisierung	.838
Prosoziales Verhalten	.787
Perspektivenübernahme	.849
Empathie	.856
Regulation der Gefühle anderer	.849
Impulskontrolle	.812
Durchsetzungsfähigkeit	.701
Soziale Herkunft	.763
Elterliches Unterstützungsverhalten	.799

Anhang B: Trennschärfen (r_{it})

Skala und Variablen	r_{it}
Viktimisierung	
ASBG12A	.59
ASBG12B	.55
ASBG12C	.65
ASBG12D	.46
ASBG12E	.60
ASBG12F	.58
ASBG12G	.59
ASBG12H	.56
Prosoziales Verhalten	
SNF40A	.52
SNF40B	.51
SNF40C	.61
SNF40D	.57
SNF40E	.51
SNF40H	.53
Perspektivenübernahme	
SNF41A	.68
SNF41B	.71
SNF41C	.69
SNF41D	.68
Empathie	
SNF42A	.69
SNF42B	.70
SNF42C	.72
SNF42D	.68
Regulation der Gefühle anderer	
SNF43A	.65
SNF43B	.72
SNF43C	.68
SNF43D	.72

Skala und Variablen	<i>r_{it}</i>
Impulskontrolle	
SNF44A	.63
SNF44B	.74
SNF44C	.51
SNF44D	.65
Durchsetzungsfähigkeit	
SNF45A	.43
SNF45B	.50
SNF45C	.52
SNF45D	.50
Soziale Herkunft	
ISCED	.63
HISEI	.64
BOOKS	.51
Elterliches Unterstützungsverhalten	
SNH43A	.66
SNH43B	.59
SNH43C	.59
SNH43D	.44
SNH43E	.66

Anhang C: ICC Viktimisierung

Itemname	ICC
ASBG12A	.035
ASBG12B	.041
ASBG12C	.040
ASBG12D	.035
ASBG12E	.043
ASBG12F	.044
ASBG12G	.037
ASBG12H	.043

Anhang D: EFA Viktimisierung

Faktorladungen		
	Faktor 1	
ASBG12A	0.639	
ASBG12B	0.608	
ASBG12C	0.705	
ASBG12D	0.527	
ASBG12E	0.660	
ASBG12F	0.664	
ASBG12G	0.673	
ASBG12H	0.642	

Faktorladungen		
	Faktor 1	Faktor 2
ASBG12A	0.674	0.245
ASBG12B	0.613	0.251
ASBG12C	0.615	0.375
ASBG12D	0.283	0.461
ASBG12E	0.528	0.397
ASBG12F	0.232	0.761
ASBG12G	0.417	0.530
ASBG12H	0.315	0.600

Anhang E: EFA Soziale Kompetenz

	Faktorladungen			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
SNF40A	0.539	0.096	0.115	0.172
SNF40B	0.513	0.135	0.121	0.194
SNF40C	0.611	0.121	0.234	0.205
SNF40D	0.569	0.173	0.184	0.193
SNF40E	0.566	0.159	0.143	0.070
SNF40F	0.001	0.055	0.002	0.115
SNF40G	0.461	0.145	0.197	0.051
SNF40H	0.575	0.220	0.181	0.108
SNF41A	0.206	0.653	0.234	0.208
SNF41B	0.248	0.675	0.228	0.233
SNF41C	0.318	0.639	0.203	0.235
SNF41D	0.232	0.634	0.263	0.203
SNF42A	0.210	0.161	0.169	0.694
SNF42B	0.190	0.121	0.224	0.711
SNF42C	0.245	0.214	0.202	0.706
SNF42D	0.277	0.095	0.215	0.663
SNF43A	0.237	0.228	0.605	0.176
SNF43B	0.312	0.225	0.667	0.248
SNF43C	0.298	0.226	0.622	0.168
SNF43D	0.284	0.275	0.667	0.226

Anhang F: Höchster Berufsstatus der Mutter und des Vaters

Höchster Berufsstatus der Eltern (als Grundlage für HISEI)	Mutter in %	Vater in %
1 = hat niemals bezahlte Arbeit verrichtet	3,0	0,7
2 = Eigentümer eines kleinen Betriebes z. B. Betriebe mit weniger als 25 Beschäftigten, wie etwa Einzelhandelsgeschäfte, Dienstleistungsbetriebe, Restaurants	5,6	12,6
3 = Angestellter z. B. Büroangestellte, Sekretäre, EDV-Fachkräfte, Angestellte im Kundenservice	42,0	19,6
4 = Angestellter im Bereich Dienstleistung oder Verkauf z. B. Reisebegleiter, Servicepersonal im Restaurant, Pflegepersonal, Sicherheitspersonal, niederrangige Angehörige von Militär oder Polizei, Verkäufer, Straßenverkäufer	30,3	12,3
5 = Fachkraft in Landwirtschaft oder Fischerei z. B. Landwirte, Beschäftigte in der Forstwirtschaft, Beschäftigte in der Fischerei	0,5	1,8
6 = Handwerker z. B. Maurer, Tischler, Klempner, Elektriker usw., Metallarbeiter, Maschinenschlosser, auch Kunsthandwerker	3,6	28,4
7 = Anlagen- oder Maschinenbediener z. B. Anlagen- und Maschinenbediener, Montagebandarbeiter, Kraftfahrer	0,8	10,8
8 = angelernter Arbeiter oder Hilfsarbeitskraft z. B. Reinigungspersonal in Privathaushalten, Betrieben und öffentlichen Gebäuden, Haushaltspersonal, Boten, Pförtner und Gepäckträger, Arbeiter in Landwirtschaft, Fischerei und Baugewerbe	10,3	3,1
9 = Leiter eines großen Unternehmens oder leitender Bediensteter z. B. Leiter einer großen Firma (mindestens 25 Angestellte) oder einer Abteilung in einer großen Firma, Abgeordnete oder hohe Regierungsbeamte, leitende Angestellte oder Vorstandsmitglieder in Vereinen und Verbänden, Offiziere	2,1	10,4
10 = Wissenschaftler oder in einem verwandten Beruf tätig z. B. Wissenschaftler, Mathematiker, Informatiker, Architekten, Ingenieure, Mediziner und Ärzte, Lehrkräfte, Juristen, Sozialwissenschaftler, Schriftsteller und Künstler, Priester und Pfarrer	0	0
11 = Techniker oder in einem gleichrangigen nicht technischen Beruf tätig z. B. wissenschaftlicher oder technischer Mitarbeiter in den Bereichen Wissenschaft, Ingenieurwesen und Informatik, biowissenschaftliche und Gesundheitsfachkräfte, nicht wissenschaftliche Lehrkräfte, Finanz- und Verkaufsfachkräfte, Vermittler gewerblicher Dienstleistungen, Verwaltungsfachkräfte	0	0
12 = nichts trifft zu	2,0	0,4

Anhang G: EFA Elterliches Unterstützungsverhalten I & II

Faktorladungen		
	Faktor 1	Faktor 2
SNH43A	0.679	0.208
SNH43B	0.619	0.378
SNH43C	0.690	0.056
SNH43D	0.450	0.244
SNH43E	0.739	0.165
SNH43F	0.348	0.725
SNH43G	0.465	0.608
SNH43H	0.297	0.507
SNH61A	0.123	0.621
SNH61B	0.113	0.230
SNH61C	0.254	0.430
SNH61D	-0.008	0.186
SNH61E	0.227	0.761

Anhang H: Faktorladungen und Residualvarianzen der Messmodelle im Gesamtmodell der Viktimisierung

Konstrukt / Variable	Faktorladung	Residualvarianz
Viktimisierung		
ASBG12A	.640	.590
ASBG12B	.607	.631
ASBG12C	.705	.504
ASBG12D	.528	.721
ASBG12E	.658	.567
ASBG12F	.666	.556
ASBG12G	.674	.546
ASBG12H	.640	.591
Prosoziales Verhalten		
SNF40A	.581	.662
SNF40B	.583	.661
SNF40C	.711	.494
SNF40D	.667	.555
SNF40E	.574	.670
SNF40H	.619	.617
Perspektivenübernahme		
SNF41A	.747	.443
SNF41B	.787	.381
SNF41C	.780	.391
SNF41D	.751	.436
Empathie		
SNF42A	.754	.432
SNF42B	.768	.410
SNF42C	.810	.344
SNF42D	.755	.430
Regulation der Gefühle anderer		
SNF43A	.706	.502
SNF43B	.810	.344
SNF43C	.743	.448
SNF43D	.807	.349

Konstrukt / Variable	Faktorladung	Residualvarianz
Durchsetzungsfähigkeit		
SNF45A	.547	.701
SNF45B	.652	.575
SNF45C	.618	.619
SNF45D	.626	.608
Impulskontrolle		
SNF44A	.717	.486
SNF44B	.863	.254
SNF44C	.548	.700
SNF44D	.757	.427
Soziale Herkunft		
ISCED	.787	.380
HISEI	.812	.340
BOOKS	.603	.636
Elterliches Unterstützungsverhalten		
SNH43A	.729	.468
SNH43B	.682	.535
SNH43C	.676	.543
SNH43D	.494	.756
SNH43E	.753	.433

Anhang I: Faktorladungen und Residualvarianzen der Messmodelle im Gesamtmodell der Viktimisierung und mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen

Konstrukt / Variable	Gesamtmodell der Viktimisierung und mathematische Kompetenzen		Gesamtmodell der Viktimisierung und naturwissenschaftlichen Kompetenzen	
	Faktorladung	Residualvarianz	Faktorladung	Residualvarianz
Viktimisierung				
ASBG12A	.639	.592	.638	.593
ASBG12B	.607	.632	.606	.633
ASBG12C	.704	.505	.703	.506
ASBG12D	.530	.719	.531	.718
ASBG12E	.655	.570	.654	.572
ASBG12F	.669	.552	.671	.549
ASBG12G	.674	.545	.674	.546
ASBG12H	.640	.591	.640	.590
Prosoziales Verhalten				
SNF40A	.581	.662	.581	.662
SNF40B	.583	.661	.583	.661
SNF40C	.711	.494	.711	.494
SNF40D	.667	.555	.667	.555
SNF40E	.574	.670	.574	.670
SNF40H	.619	.617	.619	.617
Perspektivenübernahme				
SNF41A	.747	.443	.747	.443
SNF41B	.787	.381	.787	.381
SNF41C	.780	.391	.780	.391
SNF41D	.751	.436	.751	.436
Empathie				
SNF42A	.754	.432	.754	.432
SNF42B	.768	.410	.768	.410
SNF42C	.810	.344	.810	.344
SNF42D	.755	.430	.755	.430

Konstrukt / Variable	Gesamtmodell der Viktimisierung und mathematische Kompetenzen		Gesamtmodell der Viktimisierung und naturwissenschaftlichen Kompetenzen	
	Faktorladung	Residual- varianz	Konstrukt / Variable	Faktorladung
Regulation der Gefühle anderer				
SNF43A	.706	.502	.706	.502
SNF43B	.810	.344	.810	.344
SNF43C	.743	.448	.743	.448
SNF43D	.807	.349	.807	.349
Durchsetzungs- fähigkeit				
SNF45A	.547	.701	.547	.701
SNF45B	.652	.575	.652	.575
SNF45C	.618	.619	.618	.619
SNF45D	.627	.607	.627	.607
Impulskontrolle				
SNF44A	.717	.486	.717	.487
SNF44B	.863	.254	.863	.254
SNF44C	.548	.700	.548	.700
SNF44D	.757	.427	.757	.427
Soziale Herkunft				
ISCED	.787	.381	.787	.381
HISEI	.812	.340	.813	.340
BOOKS	.603	.636	.603	.636
Elterliches Unterstützungs- verhalten				
SNH43A	.729	.468	.729	.468
SNH43B	.682	.535	.682	.535
SNH43C	.676	.543	.676	.543
SNH43D	.494	.756	.494	.756
SNH43E	.753	.433	.753	.433

Zusammenfassung der Dissertation

Deutschsprachige Zusammenfassung

Viktimisierungen – und dazu gehören auch Mobbing und Bullying, – stellen ein großes Problem an Schulen dar und beeinträchtigen sowohl die psychische als auch die physische Gesundheit der betroffenen Schüler:innen. Für die Opfer stellt das Erleiden von Viktimisierungen einen hohen Stressfaktor im Schulalltag dar, das Lernen wird erschwert und schlechtere Schülerleistungen sind in vielen Fällen die Folge.

Um Viktimisierungen in der Schule zu verhindern bzw. zu vermindern sind entsprechende Maßnahmen nötig, die sich auf relevante Risiko- und Schutzfaktoren in der Grundschule fokussieren. Die aktuelle Viktimisierungsforschung in Deutschland setzt sich jedoch primär aus vereinzelt regionalen Studien und Einzelbefunden zusammen, repräsentative Daten und komplexe Modelle zu den Einfluss- und Bedingungsfaktoren von Viktimisierung an Grundschulen in Deutschland fehlen bislang. Im Rahmen dieser Arbeit wird sich daher den Fragestellungen gewidmet, inwieweit Viktimisierungen und verschiedene Formen von Viktimisierungen bereits in der Grundschule in Deutschland auftreten und welche Einflussfaktoren in Bezug auf Viktimisierungen im Schulkontext bestehen. Ergänzend wird der Zusammenhang zwischen Viktimisierungen und den schulischen Kompetenzen von Grundschüler:innen in den Blick genommen.

Die Datengrundlage für die durchgeführten Sekundäranalysen bilden die Datensätze der Schüler- und Elternbefragung der internationalen Schulvergleichsuntersuchung *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) aus dem Jahr 2015. Im Rahmen der Studie werden sowohl die Kompetenzen von Viertklässler:innen in den Domänen Mathematik und den Naturwissenschaften mittels standardisierter Leistungstest sowie verschiedene Aspekte ihrer Lehr- und Lernbedingungen erhoben. Mit Hilfe der Strukturgleichungsmodellierung (SEM) können auf dieser Datengrundlage verschiedene Einflussfaktoren auf Viktimisierungen im Schulkontext und der Zusammenhang von Viktimisierungen mit den mathematischen bzw. den naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Schüler:innen simultan in komplexen Modellen betrachtet werden.

Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen zum Auftreten von Viktimisierungen zeigen zunächst, dass nahezu die Hälfte der Viertklässler:innen an deutschen Grundschulen mindestens ein paar Mal pro Monat Opfer von Viktimisierungen geworden ist. Die häufigsten

Viktimisierungsformen sind hierbei sozialer Ausschluss und körperliche Gewalt, gefolgt von verbalen Beleidigungen und Beschimpfungen.

Bezogen auf die untersuchten Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf Viktimisierungen zeigen sich in der Betrachtung der Strukturgleichungsmodelle sowohl theoriekonforme als auch erwartungswidrige Effekte. Im Bereich der individuellen Faktoren zeigen sich erwartungsgemäß die sozialen Kompetenzen und das nicht explizit prosoziale Verhalten als signifikante Einflussfaktoren auf Viktimisierungen. Die Analysen dieser Arbeit liefern erwartungswidrig jedoch weder im Bereich der schulischen noch der familiären Faktoren statistisch bedeutsame Effekte auf Viktimisierungen. Weitere Befunde dieser Arbeit sind die signifikanten, jedoch als gering zu beurteilenden Effekte der Viktimisierung auf die mathematischen sowie auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler:innen.

Die empirischen Befunde dieser Arbeit machen deutlich, dass ein großer Teil der Viertklässler:innen in Deutschland von Viktimisierungen betroffen ist und folglich bereits an Grundschulen ein deutlicher Bedarf an geeigneten Präventions- und Interventionsmaßnahmen besteht. Anhand der durchgeführten Analysen zeigten sich hierbei die sozialen Kompetenzen und das nicht explizit prosoziale Verhalten der Schüler:innen aufgrund der gefundenen signifikanten Effekte auf Viktimisierungen als Schutzfaktoren und somit als plausible Ansatzpunkte. Basierend auf diesen Ergebnissen liegt die Forderung nahe, in der Grundschule verstärkt Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu etablieren, die diese individuellen Schülermerkmale stärken.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich bei der Datengrundlage dieser Arbeit um Querschnittsdaten handelt und folglich keine Kausalitäten angenommen werden können. Um hierbei die Wirkrichtungen ermitteln zu können, bedarf es weiterer Forschung mit längsschnittlichen Studiendesigns.

Englischsprachige Zusammenfassung

Victimization – including mobbing and bullying –, is a major problem in schools and affects both the mental and physical health of the students involved. For the victims, suffering victimization is a high stress factor in everyday school life, learning is consequently impaired and poorer student performance is often the result.

In order to prevent resp. reduce victimization at school, appropriate measures are needed that focus on relevant risk and protective factors in elementary schools. Current victimization research in Germany is primarily composed of isolated regional studies and individual findings, representative data and complex models on the influencing and conditioning factors of victimization at elementary schools in Germany are lacking so far. Therefore, the questions of the extent to which victimization and various forms of victimization already occur in elementary schools in Germany and what influencing factors exist with regard to victimization in the school context are being addressed in this work. In addition, the relationship between victimization and the academic competencies of elementary school students is examined.

The data basis for the secondary analyses carried out is formed by the data sets of the student and parent survey of the international large-scale study *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) from 2015. Within the framework of the study, both the competencies of fourth graders in the domains of mathematics and science are surveyed by means of standardized achievement tests as well as various aspects of their teaching and learning conditions. By using structural equation modelling (SEM), various factors influencing victimization in the school context and the relationship between victimization and the mathematics and science competencies of students can be considered simultaneously in complex models.

The results of the descriptive analyses on the occurrence of victimization show that almost half of the fourth graders in German elementary schools have been victimized at least a few times per month. The most frequent forms of victimization are social exclusion and physical violence, followed by verbal insults and verbal abuse.

With regard to the investigated influencing and conditioning factors on victimizations, the examination of the structural equation models reveals both effects that conform to the theory and effects that are contrary to expectations. In the section of individual factors, social competencies and non-explicit prosocial behavior emerge as significant influencing factors on victimizations, as expected. Contrary to expectations, the analyses of this thesis do not provide statistically significant effects on victimizations in the section of either school or family factors.

Further findings of this study are the significant effects of victimization on the mathematics and science competencies of the students, which can be interpreted as small.

The empirical findings of this study show that a large proportion of fourth graders in Germany are affected by victimization and that there is therefore a clear need for appropriate preventions and interventions at elementary schools. Based on the conducted analyses, the social competencies and the non-explicit prosocial behavior of the students were found to be protective factors and thus plausible starting points due to their significant effects on victimization. Based on these results, there is an obvious demand to establish more preventions and interventions in elementary schools that strengthen these individual student characteristics.

When considering the results, it must be kept in mind that this study is based on cross-sectional data and therefore no causalities can be assumed. In order to be able to determine the direction of the effects found, further research with longitudinal study designs is required.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Viktimisierung in der Grundschule – Eine Untersuchung der Delinquenzerfahrungen von Viertklässler:innen auf der Datengrundlage von TIMSS 2015“ selbst verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Wörtlich oder sinngemäß entnommene Stellen sind als solche kenntlich gemacht und die Fundstellen einzeln nachgewiesen. Zudem erkläre ich, dass ich keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen habe. Die Arbeit wurde nicht in einem früheren oder anderen Promotionsverfahren eingereicht, angenommen oder als ungenügend beurteilt.

Hamburg, 07.10.2022

Ort, Datum

(Signatur entfällt aus
datenschutzrechtlichen Gründen)

Unterschrift