

**Gibt es Zusammenhänge zwischen Mitschülerrollen bei Mobbing
und den Grundlagen der subjektiven Entscheidungsfindung beim
Hilfverhalten?**



Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines

Magister Artium (M. A.)

an der Ludwig- Maximilians- Universität München

vorgelegt von

Marion Brandl

Alfred-Andersch-Weg 16

80993 München

Erstkorrektor: PD Dr. Mechthild Schäfer

Zweitkorrektor: Prof. Dr. Franz Peterander

München, 1. Oktober 2006

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis.....	VI
Zusammenfassung.....	VI
1 Einleitung.....	1
2 Theoretische Annahmen und empirische Befunde zu Mobbing	4
2.1 Was ist Mobbing?.....	4
2.1.1 Der Begriff Mobbing.....	4
2.1.2 Eine Definition von Mobbing	5
2.1.3 Der kollektive Charakter von Mobbing	8
2.1.4 Mobbing als soziales Phänomen	9
2.1.5 Zusammenfassung.....	11
2.2 Folgen von Mobbing	12
2.3 Zentrale Befunde aus der Mobbingforschung.....	13
2.3.1 Der Beginn der Mobbingforschung	13
2.3.2 Die Entstehung des „Participant Role“ Ansatzes.....	14
2.4 Der „Participant Role“ Ansatz	14
2.4.1 Mitschülerrollen im Mobbingprozess	16
2.4.2 Sekundäre Mitschülerrollen im Mobbingprozess	17
2.4.3 Selbst eingeschätzte Rollen bei Mobbing	19
2.4.4 Zusammenfassung.....	19
2.5 Merkmale und Charakterisierung einzelner Mitschülerrollen	20
2.5.1 Geschlechtsunterschiede bei Mobbing.....	20
2.5.2 Altersunterschiede bei Mobbing	22
2.5.3 Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten bei Mobbing	24
2.5.4 Charakterisierung der Mobbingrollen durch den sozialen Status	24
2.5.5 Zusammenfassung.....	27
2.6 Hilfe für Opfer von Mobbing.....	27
2.6.1 Das Hilfeverhalten der Mitschüler	27
2.6.2 Zentrale Ergebnisse zum Hilfeverhalten.....	29
2.6.2.1 Ichbezogene Hilfe	30
2.6.2.2 Personenbezogene Hilfe.....	32
2.6.2.3 Situationsbezogene Hilfe	32
2.6.2.4 Kontextbezogene Hilfe.....	33
2.6.3 Zusammenfassung zum Hilfeverhalten.....	34
2.7 Das primäre Anliegen dieser Studie.....	34

3 Methode.....	35
3.1 Stichprobe	35
3.2 Durchführung.....	36
3.3 Instrumente.....	37
3.3.1 Participant Role Questionnaire und TMR.....	38
3.3.2 Sozialer Status.....	44
3.3.3 Fragebogen zum Hilfeverhalten.....	45
3.4 Zusammenfassung.....	48
4 Ergebnisse der Studie	50
4.1 Das Verhalten in Mobbing Situationen eingestuft in Mitschülerrollen.....	51
4.1.1 Primäre Mitschülerrollen	51
4.1.1.1 Verteilung der primären Mitschülerrollen	51
4.1.1.2 Verteilung der primären Mitschülerrollen in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	52
4.1.1.3 Verteilung der primären Mitschülerrollen in Abhängigkeit der Schule.....	55
4.1.2 Sekundäre Mitschülerrollen	56
4.1.2.1 Verteilung sekundärer Mitschülerrollen	57
4.1.2.2 Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen.....	58
4.1.2.3 Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit vom Geschlecht	61
4.1.3 Selbst eingeschätzte Mobbingrollen	65
4.1.3.1 Verteilung der selbst eingeschätzten Mobbingrollen.....	65
4.1.3.2 Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit der Primärrollen.....	66
4.1.3.3 Geschlechtsunterschiede bei selbst eingeschätzten Mitschülerrollen	69
4.1.4 Zusammenfassung zum Verhalten der Jugendlichen in Mobbing Situationen	74
4.2 Differenzierung von Mitschülerrollen mit Hilfe des sozialen Status.....	74
4.2.1 Beliebtheit	75
4.2.2 Sozialer Einfluss.....	76
4.2.3 Zusammenfassung zum sozialen Status.....	77
4.3 Differenzierung der Mitschülerrollen durch die Charakterisierung des Hilfeverhaltens.....	77
4.3.1 Verteilung des Hilfeverhaltens.....	77
4.3.2 Hilfeverhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	80
4.3.3 Hilfeverhalten – Charakterisierung nach Typen	82
4.3.3.1 Verteilung der Hilfstypen.....	83
4.3.3.2 Hilfstypen in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	83
4.3.3.3 Hilfstypen in Abhängigkeit der Primärrolle.....	84
4.3.4 Zusammenfassung zum Hilfeverhalten.....	86

5 Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	87
5.1 Zentrale Ergebnisse der Untersuchung	87
5.1.1 Prävalenz der primären Mitschülerrollen.....	88
5.1.2 Konsistenz der Rollenzuweisung durch die Mitschüler.....	91
5.1.3 Selbst eingeschätzte Mobbingrollen	94
5.1.4 Sozialer Status.....	96
5.1.5 Hilfeverhalten.....	97
5.1.6 Besonderheiten bei Mobbing im Jugendalter.....	100
5.1.7 Überblick über die Geschlechtsunterschiede	101
5.1.8 Zusammenfassung und Charakterisierung einzelner Mitschülerrollen...	102
5.2 Methodische Aspekte	105
5.3 Folgen für die pädagogische Praxis.....	107
 Literaturliste	 111
Anhang	125

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Exemplarische Darstellung des Fragebogenformats zu den Mitschülerrollen	38
Abbildung 2: Verteilung der Primärrollen in %	52
Abbildung 3: Verteilung der Primärrollen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %	55
Abbildung 4: Verteilung der Sekundärrollen in %	57
Abbildung 5: Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %	61
Abbildung 6: Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in %	66
Abbildung 7: Übereinstimmung von selbst eingeschätzten Rollen und Peerberichten (Primärrolle) in %	67
Abbildung 8: Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit der Primärrollen (Peerberichte) in %	69
Abbildung 9: Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %	70
Abbildung 10: z-Mittelwerte für soziale Präferenz in Abhängigkeit der Primärrollen	75
Abbildung 11: z-Mittelwerte für sozialen Einfluss in Abhängigkeit der Primärrollen	76
Abbildung 12: Hilfeverhalten in % in drei unterschiedlichen Situationen	78
Abbildung 13: Gewichtung ich-, personen- und kontextbezogener Antworten in %	79
Abbildung 14: Reaktion auf verzweifelten Schüler in Abhängigkeit vom Geschlecht in %	80
Abbildung 15: Bereitschaft neuem Mitschüler die Schule zu zeigen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %	81
Abbildung 16: Reaktion auf entwendetes Handy in Abhängigkeit vom Geschlecht in %	81

Abbildung 17: Gewichtung ich-, personen- und kontextbezogener Faktoren beim Treffen von Entscheidungen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %	82
Abbildung 18: Verteilung der Hilfstypen in %	83
Abbildung 19: Hilfstypen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %.....	84
Abbildung 20: Hilfstypen in Abhängigkeit der Primärrollen in %	85
Abbildung 21: Übersicht über Anteile, Beliebtheit, sozialer Einfluss, Hilfstyp und Konsistenz einzelner Mitschülerrollen.....	105

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Faktorenanalyse zur Rollenverteilung in den Schulklassen.....	42
Tabelle 2:	Verteilung der Primärrollen nach Klassenstufe	43
Tabelle 3:	Verteilung der Primärrollen in % in Abhängigkeit der Schule	56
Tabelle 4:	Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen in %	60
Tabelle 5:	Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen in % bei Mädchen	63
Tabelle 6:	Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen in % bei Jungen.....	64
Tabelle 7:	Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit der Primärrollen in % bei Mädchen	72
Tabelle 8:	Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit der Primärrollen in % bei Jungen.....	73

Zusammenfassung

In Anlehnung an den von Salmivalli und Kollegen (1996) entwickelten “Participant Role“ Ansatz wurden 811 Schüler aus neunten und zehnten Klassen von vier bayerischen Gymnasien untersucht. Neun von zehn Schülern kann dadurch eine distinkte Rolle als Täter, Assistent, Verstärker, Opfer, Verteidiger oder Außenstehender im Mobbingprozess zugeteilt werden. Salmivalli und Kollegen (1996) betrachten Mobbing als kollektives Phänomen, an dem ein Großteil der Schüler einer Klasse beteiligt ist. Durch die Ermittlung von sozialen Positionen im Klassengefüge (Beliebtheit/ sozialer Einfluss) lassen sich Mitschülerrollen unterscheiden. Des Weiteren differenziert die subjektive Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten zwischen verschiedenen Mobbingrollen. Die Motivation jemandem zu Helfen kann ich-, personen-, situations- oder kontextbezogen sein. Verteidiger und Täter helfen mehrheitlich ichbezogen. Bei Assistenten und Verstärkern bestimmen Merkmale der betroffenen Person über die Reaktion. Opfer und Außenstehende lassen sich stärker als andere Rollenträger vom Kontext beeinflussen.

1 Einleitung

Zeitungsartikel mit Schlagzeilen wie „Gnadenloser Schulalltag – Mobbing an Schulen: Kreisjugendamt schlägt Alarm“ (Samstags Blatt, München, 18.März 2006) sorgen derzeit in Deutschland für Gesprächsstoff. Gibt man die Begriffe Mobbing und Schulen bei der Internetsuchmaschine „Google“ ein, erhält man 800.000 Treffer zu diesem Thema. Schenkt man den Vermutungen von Verantwortlichen, wie dem Jugendbeauftragten des Landratsamtes München-Land Glauben, gibt es in Bayern keine Klasse, in der nicht mindestens ein Kind Opfer von Mobbing ist. Thema dieser Arbeit ist Mobbing in Schulklassen.

Dass Mobbing ein ernstzunehmendes Problem an Schulen darstellt, konnte durch zahlreiche Studien aus aller Welt bestätigt werden (z.B. Olweus, 1991; Schäfer & Korn, 2004(b)). Schäfer und Kollegen (2004 (b), S.1) drücken es folgendermaßen aus: „Experiences of victimization in school are known to be rather widespread and to have important and negative correlates and, probably, consequences“. In der Tat, gibt es Studien, die für alle untersuchten Schulklassen das Vorhandensein von Mobbing belegen (Schäfer, 1997; Smith et al., 1999). Olweus (1991) befragte in den Jahren 1983/1984 beispielsweise alle schwedischen Schüler von „comprehensive schools“ und identifizierte 7% der Schüler als Opfer und 8% als Täter. Ähnliche Ergebnisse bestätigen Salmivalli und Kollegen (1996) für Finnland, Sutton und Smith (1999) für England und Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) für Deutschland.

Das Auftreten von Mobbing kann weit reichende Konsequenzen für Opfer und Täter haben. Opfer leiden oftmals ihr ganzes Leben unter den Attacken. Vielfach ist ihre psychosoziale Entwicklung gestört (Hawker & Boulton, 2000) Es kommt zu kurz- oder langfristigen Entwicklungsproblemen (Salmivalli, 2002). Je schwerwiegender und länger andauernd die Attacken sind und je geringer die Unterstützung aus dem sozialen Umfeld ist, desto größer wird das Risiko für mentale und körperliche Beeinträchtigungen (Rigby, 2003), welche einer gesunden Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen im Wege stehen. Folgen von Mobbing lassen sich häufig noch im Erwachsenenalter nachweisen (Schäfer et al., 2004).

Es ist Aufgabe der Schulen, Schüler vor Mobbing und daraus resultierenden Konsequenzen zu schützen. Schließlich verbringen Schüler einen Großteil ihrer Zeit in der Schule. Um Präventions- und Interventionsmaßnahmen verbessern zu können, müssen weitere empirische Ergebnisse zu Mobbing an Schulen gesammelt werden. Hierzu wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Salmivalli und Kollegen (1996) Mobbing als kollektives Phänomen betrachtet, an dem ein Großteil der Schulklasse beteiligt ist. Schüler nehmen dabei unterschiedliche Mobbingrollen als Opfer, Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger und Außenstehender ein. Über die Täter-Opfer-Dyade hinaus führt das Verhalten der Mitschüler zur Manifestation von Mobbing (Salmivalli et al., 1996). Ziel dieser Magisterarbeit ist eine Replikation bisheriger Studien, die Mobbing als kollektives Phänomen erforschten (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Befragt wurden hierfür erstmalig Jugendliche von Münchner Gymnasien mit einem Durchschnittsalter von 16 Jahren. Es soll geklärt werden, ob auch Schülern dieser Altersgruppe distinkte Mitschülerrollen zugeordnet werden können. Um Mobbingrollen charakterisieren zu können, werden zusätzlich die individuellen Faktoren sozialer Status und subjektive Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten erfasst. Erstmals wird geprüft, ob es Zusammenhänge zwischen der Mitschülerrolle und den Motiven, jemandem zu Helfen, gibt.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

Kapitel 2 zeigt den theoretischen Rahmen einschließlich einer Definition von Mobbing und bisherige für diese Arbeit relevante Ergebnisse auf. Vorab wird der Begriff Mobbing beleuchtet. Mithilfe einer Definition von Sutton und Smith (1999) werden wichtige Komponenten von Mobbing hergeleitet. Anschließend wird erklärt, warum Mobbing als kollektives bzw. soziales Phänomen betrachtet werden sollte. Darauf aufbauend wird der „Participant Role“ Ansatz von Salmivalli und Kollegen (1996) dargestellt. Die Autoren unterscheiden im Mobbingprozess folgende Mitschülerrollen: Opfer, Verteidiger, Außenstehende, Täter, Assistenten und Verstärker. Durch die Ermittlung von Sekundärrollen und selbst eingeschätzten Rollen, können Konsistenz und das Bewusstsein über die eigene Rolle überprüft werden. Im darauf folgenden Abschnitt sollen die Mobbingrollen charakterisiert werden. Hierzu werden bisher belegte Zusammenhänge zwischen sozialem Status, Geschlecht und Alter dargestellt. Zuletzt geht es um die Frage, wer Opfern aufgrund

welcher Motivation zu Hilfe kommt. Mitschüler scheinen häufig nicht kompetent genug zu sein, um die Schikanen zu stoppen. In dieser Arbeit wird erstmalig nach Zusammenhängen zwischen der subjektiven Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten und dem Verhalten bei Mobbing (Mitschülerrollen) gesucht. Aus diesem Grund werden einige zentrale Befunde zum Hilfeverhalten angesprochen.

Kapitel 3 gibt Aufschluss über die Stichprobe. Erstmals wurden Gymnasiasten von neunten und zehnten Klassen nach der Methode von Salmivalli und Kollegen (1996) befragt. Der erste Teil des Fragebogens besteht aus Kulis's Version des PRQ (Participant Role Questionnaire), Items zur Viktimisierung des TMR (2000) und Fragen zum sozialen Status (Coie & Dodge, 1982). Durch den PRQ können Mitschülerrollen ermittelt werden. Der TMR gibt Aufschluss über Viktimisierung. Der Einsatz so genannter „Liked Most“ und „Liked Least“ Items ermöglicht die Berechnung von Beliebtheit und sozialem Einfluss. Teil zwei des Fragebogens besteht aus Items zur subjektiven Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten und einer Frage zum Treffen von Entscheidungen. Es werden vier unterschiedliche Hilfstypen zugeteilt (ich-, personen-, situations-, kontextbezogen).

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse präsentiert. Begonnen wird mit Berechnungen zu primären, sekundären und selbst eingeschätzten Mitschülerrollen. Dabei sollen Zusammenhänge identifiziert und Geschlechtsunterschiede aufgedeckt werden. Durch die Ermittlung des sozialen Status und des Hilfeverhaltens sollen Mitschülerrollen differenziert und charakterisiert werden.

In Kapitel 5 werden die zusammengefassten Ergebnisse interpretiert und diskutiert. Es folgen Hinweise für weitere Forschungsarbeiten. Abschließend werden Auswirkungen der Ergebnisse auf die psychologisch-pädagogische Praxis, speziell für Interventions- und Präventionsmaßnahmen erörtert.

2 Theoretische Annahmen und empirische Befunde zu Mobbing

Im theoretischen Teil dieser Arbeit soll das Phänomen Mobbing und seine Folgen für Opfer und Täter beleuchtet werden. Es folgen zentrale Befunde der Mobbingforschung. Hierbei wird in Anlehnung an Salmivalli und Kollegen (1996) der „Participant Role“ Ansatz verwendet. Tritt in einer Schulklasse Mobbing auf, können deutlich voneinander abgrenzbare Mitschülerrollen festgestellt werden. Diese können durch den sozialen Status charakterisiert werden. Da in dieser Arbeit nach Zusammenhängen zwischen der subjektiven Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten und der Mitschülerrolle gesucht wird, wird eine Übersicht zum Hilfeverhalten gegeben.

2.1 Was ist Mobbing?

Im folgenden Abschnitt wird das Phänomen Mobbing differenziert betrachtet. Zu Beginn erfolgt eine Herleitung des Begriffs. Mit Hilfe einer Definition von Sutton und Smith (1999) werden die entscheidenden Kriterien von Mobbing besprochen. Abschließend soll geklärt werden, warum Mobbing als kollektives bzw. soziales Phänomen betrachtet werden muss.

2.1.1 Der Begriff Mobbing

Der Begriff Mobbing stammt aus dem Skandinavischen Sprachgebrauch und wurde vom Schwedischen Wort „mobbing“ abgeleitet. Der englische Wortstamm „mob“ kann im Deutschen mit Pöbel übersetzt werden. Heinemann (1969, 1972) verwendete den Begriff „mobbing“ erstmals in einer 1969 veröffentlichten Arbeit, um über das Attackieren eines schwächeren Kindes durch eine Gruppe Überlegener, zu berichten. Über Skandinavien hinaus hat sich der Begriff Mobbing beispielsweise

auch in Deutschland durchgesetzt. Olweus (1991), der die ersten empirischen Studien zu Mobbing durchgeführt hat, definiert das Konstrukt folgendermaßen: „A person is being bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more persons“.

Im englischen Sprachgebrauch wird der Begriff Bullying (vgl. Whitney & Smith, 1993; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999), der mit tyrannisieren, schikanieren, einschüchtern und piesacken übersetzt werden kann, verwendet (Langenscheidts Großes Schulwörterbuch, 1996). Des Weiteren findet man in der wissenschaftlichen Literatur folgende Begriffe: „victimization“ (z.B. Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002) und „bully/victim problems“ (z.B. Lagerspetz et al.; Menesini et al., 1997; Rigby & Slee, 1991).

In dieser Arbeit werden die im Deutschen gebräuchlichen Ausdrücke Mobbing, Attackieren und Schikanieren verwendet.

Sutton und Smith (1999) verwenden in einer Befragung von Schülern eine Definition, die auf den Ergebnissen von Olweus (1991) Arbeiten aufgebaut ist. Anhand dieser für die vorliegende Arbeit gut geeigneten Definition von Sutton und Smith (1999) sollen die wichtigsten Komponenten von Mobbing im Folgenden veranschaulicht werden.

2.1.2 Eine Definition von Mobbing

“We say a child is being bullied, or picked on, when another child or group of children say nasty or unpleasant things to him or her. It is also bullying when a child is hit, kicked, threatened, locked inside a room, sent nasty notes, or when no-one ever talks to them or things like that. These things can happen frequently, and it is difficult for the child being bullied to defend themselves. It is also bullying when a child is teased lots of time in a nasty way. But it`s not bullying when two children of about the same strength have the odd fight or quarrel” (Sutton & Smith, 1999, S.100).

Die Definition enthält drei unterschiedliche Mobbingarten. „Say nasty or unpleasant things“ (Sutton & Smith, 1999) steht dabei für **verbales Mobbing**, das sich in Beschimpfungen, Drohungen und Beleidigungen des Opfers äußert. Ziel ist es, die andere Person zu verletzen und zu demütigen (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). Gerade Lehrer unterschätzen die Folgen von verbalem Mobbing häufig. „Für das Opfer bedeuten sie aber aufgrund der erfahrenen Systematik und kaum vorhandener Möglichkeit auszuweichen, erhebliche psychische Aggression“ (Schäfer, 1998, S.920). Durch verbale Attacken wird das Ansehen eines Schülers innerhalb der Klasse gemindert oder gar zerstört (Schäfer, 1998).

Daraufhin folgen mit „hit“, „kick“, „threaten“ und „lock in a room“ Beispiele für **körperliches Mobbing**. Physische Attacken sind für Außenstehende meist leicht zu erkennen (Björkqvist, 1996), werden aber mit zunehmendem Alter immer seltener. So konnte Schäfer (1996) zeigen, dass Schüler der sechsten und achten Klasse nur zu 8% mit körperlichem Mobbing konfrontiert werden.

Wird ein Mitschüler aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen, indem keiner mit ihm spricht etc. ist von **indirektem Mobbing** die Rede. Indirektes Mobbing, das in der wissenschaftlichen Literatur auch als relationales (Crick & Grotpeter, 1995) bezeichnet wird, kann nach Björkqvist (1995, S.183) folgendermaßen definiert werden: „aggression in which the target is attacked not directly, but circuitously, and the aggressor can thereby remain unidentified and avoid counterattack“. Zu indirektem Mobbing zählen verbale Attacken, die außerhalb der Reichweite des Opfers stattfinden. Ein Beispiel ist das Verbreiten von Gerüchten. Darüber hinaus gehören zu indirektem Schikanieren auch Versuche, dem Opfer verständlich zu machen, dass es von den Klassenkameraden nicht gemocht wird. Zusätzlich werden Betroffene aus der Gruppe ausgeschlossen und ignoriert (Trapper & Boulton, 2004).

Das Wegnehmen bzw. Beschädigen von Dingen, die im Besitz des Opfers sind, kann als weitere Möglichkeit, jemanden zu schikanieren, betrachtet werden. Ortega et al. (2001, S.9) bezeichnen diese Kategorie in ihrer Arbeit als **„Attacks on property“**. Ein Großteil der bisherigen Studien lässt diese Art von Schikanen außer Acht (z.B. Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999).

Das Auftreten verschiedener Mobbingarten im schulischen Kontext konnte durch zahlreiche Studien belegt werden (Olweus, 1996).

Mobbing bezeichnet eine Form aggressiven Verhaltens, das in festen, nicht selbst gewählten Gruppen, wie einer Schulklasse auftritt (Schäfer & Korn, 2004(a)). Ein wichtiges Kriterium hierbei ist der Grad der Hierarchisierung der Klasse. Der Bully bzw. die Bullies attackieren mehrmals über einen längeren Zeitraum hinweg **systematisch** eine schwächere Person aus der Gruppe (Olweus, 1991). Ziel der Schikanen ist die Demonstration von Macht gegenüber den Klassenkameraden (Schäfer, 2003). Dabei erhält der Täter in der Regel Unterstützung von anderen (Björkqvist et al., 1982). Aufgrund der nicht frei gewählten Gruppe ist ein Entkommen für das Opfer nur schwer möglich (Schäfer & Korn, 2004(a), S.263).

Betrachtet ein Außenstehender einzelne ausgeübte Attacken gegen das Opfer, so könnte er diese durchaus als harmlos erachten. Da sich die Übergriffe aber über einen **längeren Zeitraum** systematisch gegen ein einzelnes Opfer richten, wird die Situation für den Betroffenen zur körperlichen und psychischen Belastung. Meist werden die Opfer über mehrere Monate bis hin zu Jahren täglich schikaniert (Schäfer & Kulis, 2000).

Ein weiteres Kriterium von Mobbing ist das vorhandene körperliche und/ oder psychische **Ungleichgewicht** zwischen Opfer und Täter (Olweus, 1991; Schäfer & Korn, 2001). „The imbalance of power means that the bully has more strength, status, or other resources which make him or her more powerful than the victim. The imbalance may also be caused by the fact that there is a group of bullies attacking a lonely child” (Salmivalli, 2002). Der Begriff Mobbing beschreibt einen Übergriff, ausgeübt von einem körperlich und/ oder psychisch überlegenen Täter auf ein schwächeres Opfer, das Schwierigkeiten hat sich zu verteidigen (Olweus, 1991).

Dabei attackiert der Täter sein Opfer **absichtlich** (Teräsahjo & Salmivalli, 2003) ohne eine vorausgegangene Provokation (Salmivalli, 1996).

Neben dem individuellen Verhalten der Schüler, hat auch die Gruppe als Ganzes einen starken Einfluss auf Mobbing. Im folgenden Abschnitt wird Mobbing als kollektives Phänomen betrachtet.

2.1.3 Der kollektive Charakter von Mobbing

Bereits 1975 beschrieb Pikas (1975) Mobbing als Aggression in einer Gruppe. Auch Lagerspetz und Kollegen (1982) weisen in einer 1982 veröffentlichten Studie auf den kollektiven Charakter von Mobbing hin. Schikanen können laut Lagerspetz und Kollegen (1982) erst dann als Mobbing bezeichnet werden, wenn an der Aggression ein größerer Teil einer Gruppe beteiligt ist. Dabei müssen mehrere Personen miteinander in Beziehung stehen und über einen längeren Zeitraum in das Geschehen einbezogen sein. Die Beteiligten nehmen dabei unterschiedliche Rollen bezüglich des Mitwirkens am Mobbingprozess ein (Lagerspetz, 1982). Von Mobbing ist folglich nicht die Rede, wenn ein einzelner Täter unabhängig von anderen ein Opfer angreift. Für Olweus (1978) stellt Mobbing allerdings auch keine „Alle gegen Einen“ Situation dar. Vielmehr attackieren einige von Olweus als Bullies bezeichnete Täter einen oder mehrere so genannte „whipping boys“ (Opfer).

Der kollektive Charakter von Mobbing gilt in der heutigen Forschung als gesichertes Ergebnis und konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (Craig & Pepler, 1995; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999). Individualpsychologische Ansätze reichen daher nicht aus, um Mobbing zu erforschen (Schäfer, 2003).

Salmivalli und Kollegen (1996) entwickelten aus diesem Grund den „Participant Role“ Ansatz, der Mobbing als Resultat von Gruppenprozessen betrachtet. Einzelnen Mitgliedern der Gruppe werden aufgrund unterschiedlicher Verhaltensweisen in Mobbing-situationen verschiedene Rollen zugeordnet. Durch den „Participant Role“ Ansatz wird eine Erforschung von Mobbing auf kollektiver Ebene möglich (vgl. Kapitel 2.2.2).

Mobbing beruht somit auch auf sozialen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern. Da Schulklassen feste soziale Systeme darstellen, entstehen Normen, die darüber bestimmen, welches Verhalten in der Gruppe akzeptiert wird (Turner, 1987). Die Bedeutung sozialer Normen bei Mobbing ist Thema des nächsten Abschnitts.

2.1.4 Mobbing als soziales Phänomen

Mobbing tritt häufig auf, wenn keine Balance der sozialen Kräfte in einer nicht frei gewählten Gruppe vorhanden ist (Schäfer, 2003). Ein klassisches Beispiel hierfür ist der Wechsel von der Grund- in die weiterführende Schule. Der Aufbau eines hierarchischen sozialen Systems kann dazu führen, dass nach Dominanz strebende Kinder Mitschüler schikanieren, um Macht in der Gruppe zu erlangen. Wie Schüler auf das Verhalten des Täters reagieren, hängt nicht nur von Verhaltenstendenzen Einzelner ab, sondern auch vom Normengefüge der Klasse (Schäfer, 2003). Ein Schüler der ein Opfer verteidigen will, wird höchstwahrscheinlich nur dann in das Geschehen eingreifen, wenn es aufgrund der sozialen Normen der Klasse von den Mitschülern akzeptiert wird. In Gruppen, in denen sich Mobbing bisher nicht manifestieren konnte, gelten aggressive Verhaltensweisen als Verstoß gegen soziale Normen. Ein Täter wird im Gegensatz zu Schülern, die sich prosozial verhalten, abgelehnt und hat einen niedrigen sozialen Status. Personen, die im Gegensatz dazu als Verteidiger fungieren, genießen aufgrund ihres prosozialen und freundlichen Verhaltens einen hohen sozialen Status (Coie, 1990) (vgl. Kapitel 2.4.4).

Wie sich vorherrschende soziale Normen einer Klasse zugunsten des Bullies wandeln können, beschreibt Schäfers Modell zur Dynamik von Mobbing (Schäfer, 2003; Schäfer & Korn, 2004(a)). Basierend auf dem aktuellen Wissens- und Forschungsstand (Coie, 1990; Wright, Giammarino & Parad, 1986; Boivin, Dodge & Coie, 1995; DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994) entwickelte Schäfer (2003) ein dynamisches und kontextsensitives Stufenmodell zu Mobbing. Das Modell gibt Aufschluss darüber, „wie Einzelne durch gezielte Aggression der Täter unter mehr oder weniger aktiver Teilnahme der Mitschüler sukzessive in eine sozial isolierte Situation geraten und dadurch langfristigen Schaden in ihrer sozialen Entwicklung nehmen“ (Schäfer, 2003, S.4). Die Entstehung von Mobbing kann laut Schäfer (2003) und Schäfer und Korn (2004 (a)) in drei Stadien eingeteilt werden.

Im ersten Stadium, dem so genannten **Explorationsstadium** attackiert der Täter willkürlich verschiedene potentielle Opfer, um deren Reaktionen auszutesten. Das aggressive Verhalten des Bullies ist durch dessen Sozialisation bedingt und von Persönlichkeitseigenschaften (Olweus, 1978) abhängig (Schäfer & Korn, 2004(a)). Täter haben bereits früh gelernt, mit aggressiven Verhaltensmustern Erfolg zu

erzielen (Schäfer & Korn, 2004(a)). Sie setzen ihre Attacken bewusst ein (proaktive Aggression), um ihre Machtposition aufzubauen und zu stärken (Unnever, 2005). Für ihre Attacken spüren Täter laut Sutton, Smith und Swettenham (1999) sozial schwache und leicht verletzbare Klassenkameraden mit niedrigem sozialem Status auf (vgl. Kapitel 2.4.4). Hierbei kommen ihnen die überdurchschnittlich guten soziokognitiven Fähigkeiten, zu Gute (Sutton et al., 1999). Täter können den mentalen Zustand ihrer Opfer gut erfassen (Schäfer & Korn, 2004(a)). In diesem frühen Stadium von Mobbing lehnen die Mitschüler größtenteils das Verhalten des Aggressors, das gegen geltende soziale Normen der Klasse verstößt, ab (Coie et al., 1982).

In Stufe zwei, dem **Konsolidierungsstadium** wird ein Kind systematisch zum Mobbingopfer. Ziel des Bullies ist es, das Opfer vor der Klasse als Person, die bestehende soziale Normen der Klassengemeinschaft übertritt, darzustellen (Schäfer & Korn, 2004(a)). Dabei greifen Täter bewusst Defizite der Opfer auf und versuchen deren soziale Position zu schwächen und ihre eigene zu stärken. Die Reaktion der Mitschüler entscheidet, ob das Verhalten des Bullies gebilligt wird und es zum Wandel bisheriger sozialer Normen kommt. Nur wenn der Bully die Klasse von einem Normbruch durch nicht angepasste Reaktionen seitens des Opfers überzeugen kann, wird auch das betroffene Kind von den Mitschülern abgelehnt (DeRosier et al., 1994; Smith & Brain, 2000). Da Täter bewusst Mitschüler mit niedrigem sozialem Status schikanieren (Sutton et al., 1999), steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Mitschüler nicht das Verhalten des Täters, sondern das des Opfers ablehnen (Schäfer & Korn, 2004(a)). Lehnen die Schüler allerdings die Schikanen des Bullies ab und stellen sich aktiv auf die Seite des Schikanierten, kann sich die Rolle des Opfers nicht manifestieren. Dabei ergreifen Schüler nur dann für das Opfer Partei, wenn sie durch das Verhalten ihren eigenen sozialen Status nicht in Gefahr sehen (Schäfer & Korn, 2004(a)). Mobbing tritt zwar in jeder Schulklasse auf (Schäfer, 1997; Smith et al., 1999), kann sich aber nicht überall in gleichem Ausmaß manifestieren (Boivin et al., 1995; Smith & Brain, 2000).

Erst in der entscheidenden dritten Phase, dem **Manifestationsstadium**, wird dem betroffenen Schüler die Rolle des Opfers fest zugeschrieben. Die Mitschüler sind auf der Seite des Bullies und greifen nicht ein, wenn das Opfer schikaniert wird. Dem Täter ist es gelungen die Mitschüler davon zu überzeugen, dass das Verhalten des Opfers bestehende Normen der Klasse verletzt und die Attacken deshalb vom Opfer provoziert werden (Smith, 1994; Smith & Brain, 2000). Die Definition sozialer Normen wird zu diesem Zeitpunkt gewissermaßen dem Bully überlassen (Schäfer & Korn, 2004(a)). Die Mitschüler empfinden Mobbing mehrheitlich als normgerechtes Verhalten (DeRosier et al., 1994; Salmivalli & Voeten, 2004). Je intensiver der Täter sein Opfer attackiert, desto schwächer wird im Laufe der Zeit der soziale Status des Opfers. Die soziale Position des Bullies dagegen verbessert sich zunehmend (Sutton et al., 1999). Er kann seine soziale Machtposition ausbauen. In dieser Phase wird nicht der Täter, sondern primär das Opfer von den Klassenkameraden abgelehnt. Die Attacken des Bullies werden legitim (Schäfer & Korn, 2004(a)) und können im Laufe der Zeit immer schwerer gestoppt werden.

2.1.5 Zusammenfassung

Mobbing ist in zahlreichen Studien als vorhandenes Problem an Schulen bestätigt worden, das für Opfer und Täter negative Konsequenzen auf die Entwicklung haben kann. Mobbing liegt dann vor, wenn ein überlegener Täter wiederholt und systematisch ein schwächeres Opfer schikaniert. Man unterscheidet zwischen körperlichen, verbalen und indirekten Schikanen. Mobbing muss als kollektives und soziales Phänomen gesehen werden. Lediglich Opfer und Täter zu betrachten, reicht nicht aus. Wie sich Mobbing in einer Schulklasse manifestieren kann, zeigt das Modell von Schäfer (2003, Schäfer & Korn, 2004(a)). Im Folgenden werden die vielfältigen Konsequenzen von Mobbing für Opfer und Täter erläutert.

2.2 Folgen von Mobbing

Im Interesse der Wissenschaft stehen überwiegend die negativen Auswirkungen von Mobbing auf die Entwicklung der Opfer. Die entstehenden mentalen und körperlichen Beeinträchtigungen können in Anlehnung an Rigby (2003) in vier Bereiche eingeteilt werden.

Unter „low psychological well-being“ (Rigby, 2003, S.584) werden Folgen, wie ein geringes Selbstbewusstsein (Slee & Rigby, 1993; Boulton & Smith, 1994) oder geringe Selbstachtung (Hawker & Boulton, 2000) zusammengefasst. Ein schlechteres Selbstbewusstsein als bei Kontrollgruppen können Schäfer und Kollegen (2004) selbst bei Erwachsenen, die während der Schulzeit schikaniert wurden, nachweisen. Zusätzlich geben Opfer an, sich unglücklich zu fühlen (Rigby & Slee, 1993) und Schwierigkeiten zu haben, Freundschaften zu erhalten (Schäfer et al., 2004).

Des Weiteren fällt es Opfern schwer, sich ihrem sozialen Umfeld anzupassen („poor social adjustment“; Rigby, 2003, S.584). Werden Kinder systematisch schikaniert, können sie eine ausgeprägte Abneigung gegen die Schule entwickeln (Rigby & Slee, 1993; Kochenderfer & Ladd, 1996). Häufig folgt ein Leistungsabfall in der Schule (Kochenderfer & Ladd, 1996), Einsamkeit (Hawker & Boulton, 2000; Schäfer et al., 2004), soziale Ängste (Hawker & Boulton, 2000) und daraus resultierende soziale Isolation (Kochenderfer & Ladd, 1996).

Als weitere Kategorie nennt Rigby (2003, S.584) den Begriff „psychological distress“. Bei Opfern von Mobbing können starke Ängste (Olweus, 1987; Salmon et al., 1998; Hawker & Boulton, 2000; Schäfer et al., 2004), Depressionen (Björkvist et al., 1982; Slee, 1995) und Selbstmordgedanken auftreten (Rigby & Slee, 1999). Laut einer Metaanalyse (Hawker & Boulton, 2000) ist der stärkste Effekt bei Depressionen zu verzeichnen.

Auch körperliche und psychosomatische Beschwerden können durch Mobbing entstehen. Schüler, die häufig attackiert werden, leiden zum Beispiel vermehrt an Kopf- oder Bauchschmerzen (Williams et al., 1996; Rigby, 1998).

Bei Tätern stellen die langfristig ausgeübten Schikanen während der Schulzeit häufig den Beginn einer kriminellen Laufbahn dar. Die Ergebnisse einer Langzeitstudie (Olweus, 1991) weisen auf eine drei- bis vierfach erhöhte Wahrscheinlichkeit hin, dass Bullies im späteren Leben strafrechtlich verurteilt werden.

Zusammenfassend betrachtet können die Konsequenzen für Opfer von Mobbing in folgende vier Kategorien eingeteilt werden: „low psychological well-being“, Anpassungsschwierigkeiten, „psychological distress“ und körperliche bzw. psychosomatische Beschwerden. Bei Tätern kann das Schikanieren anderer den Beginn einer kriminellen Laufbahn darstellen. Aufgrund der negativen Folgen von Mobbing, wird das Phänomen seit mehr als 30 Jahren von Psychologen und Pädagogen erforscht. Im nächsten Abschnitt werden zentrale und für diese Arbeit relevante Ergebnisse erläutert.

2.3 Zentrale Befunde aus der Mobbingforschung

Seit Anfang der 1970er Jahre wird Mobbing erforscht. Dabei standen meist Opfer und Täter im Mittelpunkt der Überlegungen. Erst durch den „Participant Role“ Ansatz von Salmivalli und Kollegen (1996) wurde Mobbing als kollektives Phänomen betrachtet.

2.3.1 Der Beginn der Mobbingforschung

Die Erforschung des Phänomens Mobbing begann Anfang der 1970er Jahre in Skandinavien (Olweus, 1978). Hier gilt vor allem Dan Olweus als Pionier der Mobbingforschung. Seit Anfang der 1980er Jahre widmen sich weltweit Wissenschaftler aus Pädagogik und Psychologie dieser Thematik (vgl. Lowenstein 1977; Smith et al., 1999; Hawker & Boulton, 2000). Im Mittelpunkt vieler empirischer Arbeiten steht die Charakterisierung von Tätern und Opfern (z.B. Olweus, 1991).

Christina Salmivalli und Kollegen (1996) ermöglichten durch die Entwicklung des Participant Role Questionnaires (Mitschülerrollen, Mobbingrollen) erstmals eine Methode, die dem kollektiven Charakter von Mobbing gerecht wird (vgl. Kapitel 2.3). Forschungsarbeiten, die den „Participant Role“ Ansatz aufgreifen, untersuchten bisher überwiegend Schüler unter 14 Jahren (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 1998; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Die Entwicklungsstufe der Adoleszenz wurde bisher nicht empirisch erforscht (Pellegrini & Bartini, 2000).

2.3.2 Die Entstehung des „Participant Role“ Ansatzes

Empirische Studien konzentrieren sich meist auf diverse Merkmale von Opfern und Tätern und deren dyadische Beziehung. Mobbing als kollektives Phänomen zu betrachten wird dabei häufig in der wissenschaftlichen Arbeit vernachlässigt (Salmivalli et al., 1996). Aus dieser Kritik heraus entwickelte Christina Salmivalli und Kollegen (1996) den „Participant Role Approach“, welcher im nächsten Kapitel behandelt werden soll. In ihrem Ansatz greifen Salmivalli und Kollegen (1996) folgende Annahme von Lagerspetz und Kollegen (1982, S.52) auf: Mobbing „can be studied as a relationship between people taking different roles, or having roles assigned to them“. I

2.4 Der „Participant Role“ Ansatz

Da sich das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder in Mobbing-situationen qualitativ unterscheidet, teilen Salmivalli et al. (1996) den Befragten unterschiedliche Rollen (Mitschülerrollen bzw. Mobbingrollen) zu. Ein Großteil der Schüler einer Klasse beteiligt sich direkt oder indirekt an Mobbing (Salmivalli et al., 1996). Als involviert gilt ein Schüler, sobald er von den aggressiven Übergriffen weiß. Dabei muss er nicht aktiv an den Schikanen beteiligt sein. Da Mobbing regelmäßig auftritt, gibt es kaum Schüler, die von den Attacken nichts wissen. „Even if the majority of children in the class do not participate in active bullying behavior, they may behave in ways

which make the beginning and continuation of the bullying process possible” (Salmivalli et al., 1996, S.2).

Hawkins und Kollegen (2001) beobachteten Erst- bis Sechstklässler und bewiesen, dass 88% der Kinder in Mobbingepisoden anwesend waren und die Schikanen miterlebt haben müssen. Greift keiner aus der Gruppe in die Geschehnisse ein, deutet der Bully die Untätigkeit seiner Mitschüler als ein Akzeptieren seines Verhaltens. Aus diesem Grund tragen selbst jene Schüler, die sich bewusst aus der Situation heraushalten, zum Fortbestehen von Mobbing bei.

In empirischen Arbeiten zu Mobbing ist es unumgänglich, neben Opfern und Tätern auch weitere Beteiligte zu beachten. Der „Participant Role“ Ansatz ist dabei eine Methode, um zwischen unterschiedlichen Verhaltensweisen der Schüler differenzieren zu können (Salmivalli et al., 1996).

Salmivalli und Kollegen (1996) belegten durch die Untersuchung von 573 Sechstklässlern die Existenz der so genannten Participant Roles (Mitschülerrollen). Basierend auf 49 Verhaltensweisen konnten fünf Skalen identifiziert werden, die von Sutton und Smith (1999) in einer verkürzten Form des Fragebogens bestätigt wurden. Findet in einer Schulklasse Mobbing statt, so unterscheidet man neben dem Opfer zwischen folgenden Probullying- Mitschülerrollen: Täter (Bully), Assistent (Assistant), Verstärker (Reinforcer) und den Antibullying- Mitschülerrollen: Verteidiger (Defender), Opfer (Victim) und Außenstehender (Outsider).

Eine Rolle ist laut Zimbardo (1995, S.723): „ein sozial definiertes Verhaltensmuster, das von einer Person, die eine bestimmte Funktion in einer Gruppe hat, erwartet wird“. 87% der von Salmivalli (1996) untersuchten Schüler konnte eine von sechs Mobbingrollen zugeordnet werden. Sutton und Smith (1999), Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) replizierten die Ergebnisse für England und Deutschland. Die verschiedenen Mitschülerrollen werden im folgenden Abschnitt charakterisiert:

2.4.1 Mitschülerrollen im Mobbingprozess

Als **Täter** (Bully) wird bezeichnet, wer die Initiative ergreift, um jemanden aktiv zu schikanieren. Täter übernehmen bei Mobbing die Führungsrolle in der Gruppe (Salmivalli et al., 1996). Bei Bullies kann laut Olweus (1978) im Allgemeinen eine aggressive Persönlichkeit nachgewiesen werden, die sich im Laufe der Sozialisation manifestiert hat (Schäfer & Korn, 2004(a)). Sie verhalten sich auch anderen Personen gegenüber aggressiv, gelten als impulsiv, streben nach Dominanz (Olweus, 1978) und verfügen über eine positive Einstellung gegenüber Gewalt. Entgegen der Annahme vieler Wissenschaftler, verfügen Bullies über gute „theory of mind skills“ (Sutton et al., 1999) und sind nicht weniger sozial intelligent als ihre Altersgenossen (Kaukiainen, 1999). Täter haben darüber hinaus ein gutes Selbstvertrauen (Lowenstein, 1995). Schäfer & Korn (2005) konnten eine Stabilität der Täterrolle zwischen Grund- und weiterführender Schule belegen. Dieses Ergebnis stützt die Annahme, die Rolle des Bullies sei zu einem größeren Ausmaß als beispielsweise die Rolle des Opfers von Persönlichkeitseigenschaften abhängig.

Assistenten (Assistants) schikanieren ihre Mitschüler ebenfalls aktiv, orientieren sich aber am Verhalten des Täters und unterstützen diesen bei seinen Attacken (Salmivalli et al., 1996).

Verstärker (Reinforcer) sehen bei Mobbing zu und lachen. Ihr Verhalten hat eine verstärkende Wirkung auf die Schikanen des Täters (Salmivalli et al., 1996).

Verteidiger (Defender) zeichnen sich durch die Unterstützung des Opfers aus. Sie stellen sich deutlich auf dessen Seite und versuchen aktiv etwas gegen die Attacken zu unternehmen.

Außenstehende (Outsider) sind jene Schüler, die zwar die Schikanen miterleben, sich aber aus der Mobbingsituation heraushalten und untätig sind. Laut Schäfer und Korn (2004) verfügen Außenstehende über gute soziokognitive Fähigkeiten, die sie die Taktiken der Täter durchschauen lassen. Aus diesem Grund halten sie sich aus Mobbingsituationen heraus. Selbst das passive Verhalten von Außenstehenden kann dabei als Billigung der Schikanen gewertet werden (Salmivalli et al., 1996).

Opfer werden nicht wegen bestimmter Eigenschaften, wie körperlicher Schwäche, Schüchternheit etc. schikaniert, sondern aufgrund ihres niedrigen sozialen Status (Hodges & Perry, 1999) (vgl. Kapitel 2.4.4). Bei ihnen kann in vielen Fällen etwa ab einem Alter von 13 Jahren eine Manifestierung der Rolle beobachtet werden (Perry, Kusel & Perry, 1988; Hodges & Perry, 1999). Wird ein Schüler in der Grundschule Opfer von Mobbing, so steigt dadurch allerdings nicht das Risiko in der weiterführenden Schule ebenfalls attackiert zu werden (Schäfer, 2003). Anders als die Täterrolle ist dies ein Beleg dafür, dass die Rolle des Opfers folglich nicht so stark von Persönlichkeitseigenschaften abhängig ist. Zahlreichen Studien zufolge (Perry et al., 2001; Salmivalli, 2000) haben Opfer ein niedriges Selbstbewusstsein und geringe Selbstachtung.

Salmivalli und Kollegen (1996) identifizierten an finnischen Schulen 8% Bullies, 7% Assistenten, 20% Verstärker, 17% Verteidiger, 24% Außenstehende und 12% Opfer. Ähnliche Ergebnisse konnten in England (Sutton & Smith, 1999) und Deutschland (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) ermittelt werden.

Neben primären Mitschülerrollen können den Befragten auch sekundäre Mobbingrollen zugeordnet werden.

2.4.2 Sekundäre Mitschülerrollen im Mobbingprozess

Die Konsistenz einer Mitschülerrolle lässt sich durch die Bestimmung von Sekundärrollen (Zweitrollen) überprüfen. Hierbei wird zuerst kontrolliert, ob einem Schüler generell eine Sekundärrolle zugeordnet werden kann. Kann keine Zweitrolle identifiziert werden, liegt eine sehr hohe Konsistenz der Primärrolle vor. Das Verhalten des Schülers wird von seinen Klassenkameraden eindeutig beschrieben. Wird eine Sekundärrolle vergeben, kann diese mit der Erstrolle verglichen werden. Als konsistent kann eine primäre Mobbingrolle auch dann beurteilt werden, wenn zusätzlich zur aggressiven Erstrolle auch eine aggressive Zweitrolle bzw. zur nicht-aggressiven Primärrolle auch eine nicht-aggressive Sekundärrolle zugeteilt wird. Aufgrund der konzeptuellen Nähe der aggressiven Rollen (vgl. Kapitel 3.3.1) wird die Konsistenz bei Tätern, Assistenten und Verstärkern stärker gewichtet, wenn eine

aggressive Zweitrolle vorliegt (Kulis, 2005). Je weniger konsistent eine Rolle ist, desto größer ist das Veränderungspotenzial bezüglich des Verhaltens in Mobbing-situationen (Kulis, 2005).

Ein Großteil der Schüler mit aggressiver Primärrolle nimmt ebenfalls eine aggressive Sekundärrolle ein (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Bei Verstärkern scheint das Veränderungspotenzial jedoch am größten zu sein. Sie nehmen seltener als Täter und Assistenten eine aggressive Zweitrolle ein (Schäfer & Korn, 2004(b)).

Auch nichtaggressive Mitschülerrollen sind sehr konsistent. Dem Großteil der Opfer, Verteidiger und Außenstehenden kann entweder keine Sekundärrolle, oder eine nichtaggressive Zweitrolle zugeordnet werden (Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005).

Besonderes Interesse schenken Schäfer und Korn (2004) der Gruppe der Außenstehenden. Ihre Rolle konnte in bisherigen Studien als distinkt bestätigt werden (Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Außenstehende erhalten häufig keine oder eine nicht-aggressive Zweitrolle. Darüber hinaus kann ihnen nach zweiter Präferenz überwiegend die Sekundärrolle des Verteidigers und nur selten die des Opfers zugeteilt werden. Kulis (2005) kann zudem für 90% der Außenstehenden die Zweitrolle des Opfers ausschließen. Außenstehende sind demnach nicht in Gefahr selbst schikaniert zu werden. Vielmehr besitzen vor allem weibliche Außenstehende laut Schäfer und Korn (2004) das Potenzial, sich für Opfer stark zu machen. Dieses gilt es durch Prävention und Intervention zu fördern. Salmivalli und Kollegen (1996) befürchten dagegen aufgrund gegenteiliger Ergebnisse, Außenstehende könnten die „Opfer der nächsten Generation“ sein.

Im Gegensatz zu Primär- und Sekundärrollen, die aufgrund der Beurteilung des Verhaltens durch die Mitschüler entstehen, werden als nächstes selbst eingeschätzte Rollen der Befragten betrachtet.

2.4.3 Selbst eingeschätzte Rollen bei Mobbing

In bisherigen Studien, bei denen der „Participant Role“ Ansatz (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005) zum Einsatz kam, wurden Peer- und Selbstnominierungen eingesetzt. Neben den Mitschülern, die das Verhalten in Mobbing-situationen ihrer Klassenkameraden einschätzen, werden die Schüler auch danach gefragt, wie sie ihr Verhalten selbst beurteilen.

Durch den Vergleich von Peer- und Selbstnominierungen ermittelten Salmivalli und Kollegen (1996) für alle sechs Mobbingrollen positive Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Folglich schätzten die Jugendlichen tendenziell ihr Verhalten genauso ein, wie es die Mitschüler tun.

Allerdings unterschätzten die befragten Schüler aktive aggressive Verhaltensweisen und überschätzen prosoziales Verhalten (Östermann et al., 1994; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b)). Der Großteil der Schüler sieht sich in den Rollen des Verteidigers und des Außenstehenden.

Opfer beurteilen sich etwa zur Hälfte selbst als Opfer (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Kulis, 2005). Bei Verteidigern stimmen Peer- und Selbstnominierung am häufigsten überein (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005).

2.4.4 Zusammenfassung

Für die vorliegende Arbeit sind überwiegend Studien, die den „Participant Role“ Ansatz von Salmivalli und Kollegen (1996) umsetzten, relevant (Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005). 87% der von Salmivalli und Kollegen (1996) Befragten konnte eine Mitschülerrolle als Opfer, Verteidiger, Außenstehender, Täter, Assistent oder Verstärker zugeordnet werden. Sekundärrollen zeigen auf, wie konsistent die Mitschülerrollen sind. Je weniger konsistent eine Rolle ist, desto größer ist das Veränderungspotenzial bezüglich des Verhaltens in Mobbing-situationen.

Bisherige Studien sehen vor allem bei Außenstehenden ein ausbaufähiges Potenzial die Opfer zu verteidigen. Täter und Assistenten werden von den Klassenkameraden im Gegensatz zu Verstärkern konsistent aggressiv eingeschätzt. Die Ermittlung selbst eingeschätzter Mobbingrollen, zeigt dass Schüler ihre aggressiven Handlungen unterschätzen und ihr prosoziales Verhalten überschätzen.

2.5 Merkmale und Charakterisierung einzelner Mitschülerrollen

Im folgenden Abschnitt sollen Kriterien beleuchtet werden, die zu einer Differenzierung der verschiedenen Mitschülerrollen führen. Die „Participant Role“ jedes Schülers hängt sowohl von persönlichkeits- als auch von kontextbedingten Faktoren ab. Bei persönlichkeitsbedingten Variablen bleibt meist unklar, ob die Mitschülerrolle von der Persönlichkeit abhängt, oder das Einnehmen einer Mobbingrolle den Charakter prägt.

Im folgenden Kapitel wird auf Geschlechts- und Altersunterschiede bei Mobbing hingewiesen. Zudem wird auf die häufig beobachtete Diskrepanz zwischen der Einstellung von Schülern zu Schikanen und dem Verhalten in Mobbing Situationen eingegangen. Als Erklärung für die Unstimmigkeit wird der soziale Status herangezogen. Schüler in verschiedenen Mobbingrollen sind bei ihren Klassenkameraden unterschiedlich einflussreich und beliebt.

2.5.1 Geschlechtsunterschiede bei Mobbing

Zahlreiche Ergebnisse aus der Aggressions- und Mobbingforschung weisen auf Geschlechtsunterschiede hin. Mädchen und Jungen schikanieren ähnlich häufig ihre Mitschüler, unterscheiden sich aber in der Art und Weise ihrer Attacken (Pepler & Craig, 1995). Mädchen setzen überwiegend indirekte Aggression ein und schikanieren andere zum Beispiel durch das Verbreiten von Gerüchten. Jungen zeigen dagegen häufiger direkte Aggression und üben deshalb beispielsweise

tendenziell mehr körperliches Mobbing aus (Lagerspetz & Björkqvist, 1994; Björkqvist et al., 1992; Salmivalli, 1998; Trapper & Boulton, 2004).

Diese Geschlechtsunterschiede im Verhalten können durch soziokulturelle Faktoren und Anlagefaktoren erklärt werden. So betont Bischof-Köhler (2002), die Wettkampfmotivation und die Bereitschaft stabile Rangordnungen zu bilden, seien typisch männliche Verhaltensweisen, die häufig vom Umfeld geduldet werden. Mädchen dagegen zeichnen sich durch ihr fürsorgliches Handeln und Beziehungspflege aus. „Mädchen erfahren in der Regel kontinuierliche Anerkennung und Bekräftigung, wenn sie sich einfühlend und fürsorglich, anpassungsfähig und kompromissbereit verhalten und wenn sie sich um das Wohl und Wehe anderer kümmern“ (Kasten, 1999, S.62). Zeigen sich Mädchen aggressiv, werden sie meist abgelehnt (Kasten, 1999). Weibliche Jugendliche bilden in stärkerem Maße Souveränität, Selbstbewusstsein, Ich-Stärke und Empathie aus. Männliche Jugendliche haben dagegen weniger Gelegenheit sich mit anderen emotional auseinander zu setzen (Kasten, 1999).

Die Geschlechtsunterschiede werden auch in der Einstellung zu Mobbing deutlich. Mädchen können sich seltener als Jungen vorstellen, an Mobbing teilzunehmen. Sie lehnen aggressive Mitschüler stärker ab (Schäfer, 1996(b)).

Generell nehmen deutlich mehr Jungen eine aggressive Mobbingrolle als Täter, Assistent oder Verstärker ein (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)). Schäfer (1996) fand beispielsweise in sechsten und achten Klassen mehr als doppelt so viele männliche als weibliche Täter. In einer Studie von Schäfer & Korn (2004) wurde unter 104 Jugendlichen kein Mädchen in einer aggressiven Rolle identifiziert. Mädchen dagegen kann überdurchschnittlich häufig die Rolle der Verteidigerin und der Außenstehenden zugeordnet werden (Salmivalli et al, 1996; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Darüber hinaus wird das Verhalten von Mädchen rollenkonsistenter beurteilt (Schäfer & Korn, 2004(b)).

Bezüglich der Opferrolle konnten bisher keine Geschlechtsunterschiede bestätigt werden (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)). Mädchen und Jungen scheinen in gleichem Ausmaß schikaniert zu werden. Männliche Opfer gelten allerdings häufiger als proaktive Opfer, deren Verhalten nach zweiter Präferenz auch aggressiv beurteilt wird (Kulis, 2005). Durch die Entwicklungsstufe der Adoleszenz werden Geschlechtsunterschiede im Allgemeinen verstärkt.

2.5.2 Altersunterschiede bei Mobbing

Bisherige Studien weisen auf Altersunterschiede bei Mobbing hin. So zeigen beispielsweise Längsschnittstudien, dass im Gegensatz zu Bullies, deren Anzahl konstant bleibt, die Zahl der Opfer in der weiterführenden Schule abnimmt (Salmivalli, 1998; Schäfer, 1996(a); Schäfer, 1996(b)). Folglich attackiert mit zunehmendem Alter eine gleich bleibende Zahl von Tätern eine kleiner werdende Gruppe von Opfern.

Mit zunehmender Klassenstufe verändert sich auch die Einstellung der Schüler gegenüber Opfern und Tätern. In der Grundschule sind Täter bei ihren Mitschülern am wenigsten beliebt. In weiterführenden Schulen zeigt sich ein gegenteiliges Bild. Hier gelten Opfer am wenigsten beliebt und damit unbeliebter als Täter (Schäfer & Korn, 2004(b); Salmivalli et al., 1996; Teräsahjo & Salmivalli, 2003). Im Allgemeinen wandelt sich die soziale Norm mit zunehmendem Alter folglich zugunsten von Mobbing. Je älter die Schüler, desto geringer die Ablehnung aggressiver Attacken (Crick & Werner, 1999; Salmivalli & Voeten, 2004). Kulis (2005) konnte beispielsweise eine Zunahme der Anzahl von Assistenten und eine Abnahme von Verstärkern belegen.

In Studien, die auf dem „Participant Role“ Ansatz aufbauen, wurden bisher Kinder im Alter von neun (Sutton & Smith, 1999) bis 12 Jahren (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) untersucht. Im Rahmen dieser Arbeit werden erstmals Jugendliche mit einem durchschnittlichen Alter von 16 Jahren befragt. Aus diesem Grund müssen Besonderheiten der Entwicklungsstufe der Adoleszenz für die hier vorgestellte Studie berücksichtigt werden.

Die Übergangsphase der Adoleszenz ist durch eine rasche körperliche, soziale und emotionale Entwicklung geprägt (Oerter & Montada, 1998). Sie beginnt frühestens ab dem zehnten Lebensjahr und endet etwa mit 19 Jahren. Die in dieser Arbeit untersuchten Jugendlichen sind der mittleren Adoleszenz zuzuordnen (Oerter & Montada, 1995).

Der Jugendliche muss sich von den Eltern ablösen und eine eigene Identität entwickeln. Unterstützend wirken dabei Gleichaltrige als neue Bezugspersonen. Sie fungieren als Hilfe auf dem Weg zu einem autonomen Selbst und ermöglichen dem Jugendlichen das Eingehen neuer Beziehungen. „So bewältigt die Peergruppe das Kunststück, Unabhängigkeit (independence) und wechselseitige Abhängigkeit (interdependence) zu integrieren“ (Oerter & Montada, 1998, S.370). Je älter die Jugendlichen sind, desto größer wird der Einfluss der Gruppennormen (Cairns & Cairns, 1991). Werte und Normen der Peergruppe stellen eine wichtige Orientierungshilfe für Jugendliche dar, können aber auch einen starken Konformitätsdruck ausüben. Durch das ausgeprägte Bedürfnis von den Peers anerkannt zu werden (Zimbardo, 1995), beugen sich Jugendliche auch widersprüchlichen Wert-vorstellungen.

Während der Adoleszenz bildet sich die emotionale Kompetenz der Jugendlichen aus (Seiffge-Krenke, 2002). Etwa ab einem Alter von 15 Jahren sind Jugendliche in der Lage, auf die Gefühle anderer Bezug zu nehmen (Goossens et al., 1992) und die Perspektive Dritter einzunehmen (Selman, 1984). Auch der eigene emotionale Zustand wird Jugendlichen besser zugänglich (Saarni, 2002). Jugendliche sind sich beispielsweise laut einer Studie von Madsen (1999) über die Gründe des Täters bewusst. Als Ursachen von Mobbing nennen sie in einer Befragung Machtdemonstration, Statusgewinn und die Stärkung des Selbstbewusstseins des Bullies.

Eine Studie von Seiffge-Krenke (2002) konnte belegen, dass mit zunehmendem Alter der Ausdruck negativer Emotionen stärker unterdrückt wird. Ein Viertel der befragten Jugendlichen gibt an, sich bei Problemen in der Schule nichts anmerken zu lassen.

Obwohl viele Jugendliche aggressives Verhalten ablehnen, setzen sie ihre Einstellung nicht in angemessenes Verhalten um. Diese Diskrepanz soll im Folgenden erörtert werden.

2.5.3 Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten bei Mobbing

Zahlreiche Studien weisen eine Diskrepanz zwischen der Einstellung zu Mobbing und dem Verhalten bei Mobbing nach (Boulton & Underwood, 1992; Whitney & Smith, 1993; Menesini et al.; Salmivalli, 2001). Ein Großteil der befragten Schüler gibt an, Mobbing abzulehnen. Craig & Pepler (1995) beobachteten Kinder in Mobbing-situationen und konnten keine Übereinstimmung zwischen der Einstellung gegenüber Mobbing und dem Verhalten in Situationen, in denen eine Person schikaniert wird, finden. Im Vergleich zu den Opfern, denen von den Mitschülern in 31% der Fälle mit Freundlichkeit begegnet wurde, waren fast doppelt so viele Schüler (57%) zum Bully freundlich. Darüber hinaus reagierten 30% der Kinder vergnügt bzw. belustigt, wenn Schulkameraden schikaniert wurden. Weitere Studien zeigen, dass zwischen 25% (Sutton & Smith, 1999) und 39% (Salmivalli et al., 1998) der Schüler aktiv an Mobbing beteiligt sind.

Gerade Jugendliche geraten häufig in den Konflikt, eigene Überzeugungen gegenüber Gruppennormen der Peers durchzusetzen (Oerter & Montada, 1998). Ob ein Schüler seine negative Haltung gegenüber Mobbing in Verhalten umsetzt, hängt neben den sozialen Normen der Klasse (vgl. Kapitel 2.1.4) auch vom sozialen Status des Einzelnen ab.

2.5.4 Charakterisierung der Mobbingrollen durch den sozialen Status

Der Zusammenhang zwischen dem sozialen Status einer Person und dem Verhalten in Mobbing-situationen konnte mehrfach empirisch bestätigt werden (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b)). Ein Schüler, der in der Klasse hohe soziale Anerkennung genießt, wird seine ablehnende Haltung gegenüber Mobbing eher in aktives Verhalten umsetzen und als Verteidiger fungieren, als ein

Schüler der von anderen abgelehnt wird (Salmivalli et al, 1996; Schäfer & Korn, 2004). Anerkannt wird ein Schüler, wenn sein Verhalten mit den sozialen Normen der Klasse konform ist (Schäfer, 2003). Das Modell von Schäfer (2003) konnte dabei aufzeigen, wie sich soziale Normen zu Gunsten des Täters wandeln können (vgl. 2.1.4) und aggressives Verhalten mit einem vergleichsweise höheren sozialen Status einhergeht (Coie & Dodge, 1988).

Einige bisherige Studien (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) untersuchten Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status von Schülern und der Mitschülerrolle bei Mobbing.

Hierbei wurde der soziale Status nach Coie und Dodge (1982) ermittelt. Durch die Fragen „Wen in deiner Klasse magst du am liebsten?“ („Liked Most“; „social acceptance“) und „Wen in deiner Klasse magst du am wenigsten?“ („Liked Least“, „social rejection“) kann der soziale Status eines Schülers ermittelt werden. Nach Peery (1979) können hieraus die für die vorliegende Arbeit relevanten Maße sozialer Einfluss („social impact“; LM+LL) und Beliebtheit bzw. soziale Präferenz („social preference“; LM-LL) berechnet werden.

Ein hoher Wert auf der „Beliebtheits- Skala“ korreliert ausschließlich mit erwünschten Verhaltensweisen positiv. Personen, die beliebt sind, werden von anderen meist als prosozial, kooperativ und unterstützend beschrieben (Coie et al., 1982).

Hoher Einfluss in der Gruppe korreliert sowohl mit positiven, als auch mit negativen Verhaltensweisen. Einflussreiche Schüler streiten häufiger, legen sich mit Lehrern an und stören die Gruppe (Coie & Dodge, 1982).

Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und den „Participant Roles“ wurden durch mehrere Studien bestätigt. Salmivalli und Kollegen (1996) und Sutton und Smith (Sutton & Smith, 1999) setzten dabei die Maße soziale Akzeptanz (LM) und soziale Ablehnung ein. Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) wählten zur Messung des sozialen Status die Maße Beliebtheit und sozialer Einfluss, die auch in der vorliegenden Studie zum Einsatz kamen.

Mit Hilfe des sozialen Status können Mitschülerrollen charakterisiert und differenziert werden.

Opfer weisen im Vergleich zu ihren Mitschülern die geringsten sozialen Präferenzwerte auf (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005), üben dafür aber starken sozialen Einfluss in der Klasse aus (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Im Allgemeinen werden Kinder mit geringem sozialem Status von Tätern, die ihre soziale Machtposition ausbauen wollen und nach Dominanz streben, attackiert (Schäfer & Korn, 2004(a)). Durch die Auswahl von Opfern mit geringer sozialer Präferenz minimiert der Täter die Gefahr, von den Mitschülern aufgrund seines aggressiven Verhaltens abgelehnt zu werden (Sutton et al., 1999).

Zwar sind **Täter** ebenfalls einflussreich und unbeliebt, erhalten aber nicht so negative soziale Präferenzwerte wie ihre Opfer (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Zahlreiche Studien zeigen, dass Täter weniger stark als ihre Opfer abgelehnt werden (Boulton & Smith, 1994; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Hat sich Mobbing in einer Schulklasse manifestiert, genießen die Bullies einen höheren sozialen Status als ihre Opfer (Boivin et al., 1995; Smith & Brain, 2000).

Verteidiger gelten bei ihren Klassenkameraden als besonders beliebt (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Der Zusammenhang zwischen Beliebtheit und kooperativem bzw. unterstützendem Verhalten konnte bereits von Coie und Kollegen (1982) nachgewiesen werden. Der soziale Einfluss der Verteidiger ist allerdings nur durchschnittlich ausgeprägt (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005).

Außenstehende gelten als mäßig beliebt und üben keinen Einfluss auf andere aus (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005).

Assistenten werden hohe soziale Präferenzwerte und mäßiger Einfluss zugeschrieben (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005).

Laut Ergebnissen von Kulis (2005) sind **Verstärker** im Gegensatz zu Assistenten unbeliebter und weniger einflussreich.

2.5.5 Zusammenfassung

Bei Mobbing treten deutlich Geschlechtsunterschiede auf. Jungen kann häufiger eine aggressive Mitschülerrolle zugeordnet werden. Sie zeigen überwiegend direkte Aggression. Mädchen schikanieren indirekt und nehmen meist nicht-aggressive Rollen ein. Mit zunehmendem Alter wird Mobbing immer stärker zu normkonsistenten Verhalten. Die Studie soll zeigen, ob sich 16jährige aufgrund zahlreicher angesprochener Veränderungen in der Jugendphase bei Mobbing anders als Kinder verhalten. Generell sind Opfer am wenigsten beliebt und Verteidiger am beliebtesten. Dass negative Einstellungen gegenüber Schikanen nicht in ein konkretes Verhalten umgesetzt werden, hängt mit dem sozialen Status der Schüler zusammen. Kinder, die wenig beliebt sind, haben vor einem weiteren Statusverlust Angst und trauen sich nicht, das Opfer zu verteidigen. Von wem ein Opfer Hilfe erwarten kann, soll im nächsten Kapitel betrachtet werden.

2.6 Hilfe für Opfer von Mobbing

Generell scheint es dem Opfer kaum möglich zu sein, sich aus seiner misslichen Lage zu befreien. Hat sich Mobbing in der Klassengemeinschaft manifestiert, kann das bei den Mitschülern unbeliebte Opfer nicht auf Unterstützung der Mitschüler hoffen. Wer kann dem Opfer erfolgreich zu Hilfe kommen? Im Folgenden werden Ergebnisse zum Verhalten von Mitschülern erläutert. In dieser Arbeit sollen erstmals Zusammenhänge zwischen Mitschülerrollen und dem Hilfeverhalten aufgedeckt werden. Aus diesem Grund werden allgemeine Bedingungen des Helfens angesprochen.

2.6.1 Das Hilfeverhalten der Mitschüler

Damit Mobbing in einer Gruppe gestoppt wird bzw. sich gar nicht manifestieren kann, braucht man Personen, die über ausreichend Mut, Zivilcourage und Handlungsstrategien verfügen, um aktiv zu werden. Knapp die Hälfte der Schüler

(46%) ist laut dem Ergebnis einer Arbeit von Schäfer (1996) der Überzeugung, etwas gegen die Schikanen tun zu sollen (Schäfer, 1996(b)). Auf die Frage: „Was machst Du für gewöhnlich, wenn Du siehst, dass jemand in Deinem Alter in der Schule schikaniert wird?“ antworten knapp die Hälfte der Befragten, „gar nichts, aber ich sollte es versuchen zu helfen“ (Schäfer, 1996(b)). 40% der Schüler sind der Meinung ihre Klassenkameraden würden bei Mobbing nahezu nie eingreifen (Schäfer, 1996(b)).

Generell hat der Großteil der Menschen eine positive Einstellung gegenüber Hilfe. Ähnlich wie bei Mobbing (vgl. Kapitel 2.4.3) entspricht auch in diesem Fall das Verhalten häufig nicht der Einstellung (Frey et al., 2001).

Durch Verhaltensbeobachtungen von Erst- bis Sechstklässlern konnten Hawkins und Kollegen (2001) belegen, dass lediglich 19% der anwesenden Schüler in Mobbing-situationen eingreifen. Traut sich ein Schüler zu intervenieren, hat er in mehr als der Hälfte der Fälle Erfolg (57%) und kann die Schikanen innerhalb von zehn Sekunden stoppen (Hawkins et al., 2001). Der Großteil bleibt aus Angst, etwas Falsches zu tun oder selbst zum Opfer zu werden, untätig (Schäfer & Kulis, 2000).

Verteidiger gelten bei ihren Klassenkameraden als besonders beliebt und stellen jene Gruppe von Schülern dar, die am häufigsten hilft. Vermutlich liegt es an ihrem geringen sozialen Einfluss, dass die Schikanen trotzdem nicht gestoppt werden können (Kulis, 2005).

In zahlreichen Studien (z.B. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)) konnten Außenstehende eindeutig als größte Gruppe identifiziert werden. Gerade sie werden laut Hazler (1996) in der Forschung häufig vernachlässigt. Hazler (1996), der von der Gruppe der „bystander“ spricht, weist auf den Mehrheitsstatus dieser Personengruppe hin. Diesen gilt es zu nutzen. Für Schäfer und Korn (2004) stellen Außenstehende, die von ihren Klassenkameraden nach zweiter Präferenz als Verteidiger eingeschätzt werden, die beste Ressource für Intervention dar. Aus Angst, selbst Opfer zu werden, halten sich Außenstehende allerdings häufig aus der Situation heraus (Hazler, 1996).

Vor allem Sozialpsychologen beschäftigen sich mit Fragen zum Hilfeverhalten und zur Zivilcourage. Zentrale Ergebnisse hierzu werden im nächsten Kapitel beschrieben.

2.6.2 Zentrale Ergebnisse zum Hilfeverhalten

Wovon ist es abhängig, ob eine Person jemandem zu Hilfe kommt? Generell spricht man von helfendem Verhalten, „wenn die Absicht besteht, einer konkreten Person eine Wohltat zu erweisen“ (Bierhoff, 2002, S.178). Entscheidend ist in der Situation, ob der Helfer freiwillig handelt. Zivilcourage ist darüber hinaus „mutiges Verhalten, mit dem jemand seinen Unmut über etwas ohne Rücksicht auf mögliche eigene Nachteile zum Ausdruck bringt“ (Duden – Das Fremdwörterbuch, 2001). Handelt eine Person zivilcouragiert, geht sie ein gewisses Risiko ein (Brandstätter et al., 2006). Setzen sich Schüler von Klassen, in denen sich Mobbing manifestiert hat, aktiv für ein Opfer ein, besteht die Gefahr selbst zum Opfer zu werden oder einen positiven sozialen Status zu verlieren.

Zur Vereinfachung werden in dieser Arbeit die Begriffe Hilfeverhalten und Zivilcourage gleichgesetzt.

Wovon es abhängt, ob jemand hilft, kann durch verschiedene Modelle erklärt werden. Latané und Darley (1976) haben, basierend auf ihren Forschungsergebnissen ein Modell zur Hilfeleistung aufgestellt. Es besteht aus fünf Stufen:

1. Die Notsituation wahrnehmen
2. Die Notlage erkennen
3. Sich persönlich verantwortlich fühlen
4. Wissen was zu tun ist
5. Sich für eine Form der Hilfe entscheiden

Damit einer Person geholfen wird, muss die Notsituation wahrgenommen und erkannt werden. Da ein Großteil der Schüler direkt oder indirekt am Mobbing beteiligt ist (Salmivalli et al., 1996), nehmen sie die Notsituation des Opfers mit Sicherheit wahr und erkennen die Notlage. Schäfer (1996(b)) konnte durch eine Untersuchung zeigen, dass ein Großteil der Schüler zwar nicht einschreitet, aber wenigstens der Meinung ist, dies tun zu müssen. Aus Angst, etwas Falsches zu tun, unterlassen zahlreiche Schüler den Versuch, dem Opfer zu helfen (Schäfer & Kulis, 2000). Aber auch ein nicht vorhandenes Verantwortungsgefühl und zu wenig

handlungsrelevantes Wissen, können das Hilfeverhalten unterbinden (Bierhoff et al., 1991).

Ein Anliegen dieser Studie ist es herauszufinden, wovon es Jugendliche abhängig machen, ob sie sich für eine Person, die Hilfe benötigt einsetzen. Die Motivation jemandem zu helfen, kann ich-, personen-, situations- oder kontextbezogen sein.

Auch Bierhoff (2002) und Strauch (2005) unterscheiden persönlichkeitsbedingte (ichbezogene), interpersonale (personenbezogene), situationsbezogene und normative (kontextbezogene) Faktoren beim Hilfeverhalten. Im Rahmen dieser Arbeit werden Zusammenhänge zwischen dem Hilfeverhalten und der Mitschülerrolle vermutet.

2.6.2.1 Ichbezogene Hilfe

Unter Faktoren, die von der Person des Helfenden ausgehen (ichbezogene Faktoren), nennt Schwind (2004) Empathie, Gerechtigkeitsdenken, erlerntes prosoziales Handeln und Selbstbewusstsein. Bierhoff (2000) ergänzt Werthaltungen, Persönlichkeitseigenschaften und Handlungskompetenz.

Der Zusammenhang zwischen Empathie und aggressivem Verhalten ist gut belegt (Bierhoff, 2002). Empathie kann als das Nachempfinden und Begreifen innerer Vorgänge anderer Personen verstanden werden (Steins, 1998). Empathie korreliert mit allen drei Aggressionsarten (verbal, körperlich, indirekt) negativ. Empathische Kinder und Jugendliche fallen in der Regel nicht durch aggressive Verhaltensweisen auf. Empathie erleichtert das Finden friedlicher Konfliktlösungen und beugt somit aggressivem Verhalten vor (Kaukiainen et al., 1999; Björkqvist & Östermann, 2000). Bullies zeigen in der Regel am wenigsten Empathie (Schäfer, 1996(b)). Sind Personen längerfristig einer Umgebung ausgesetzt, in der Gewalt alltäglich ist (z.B. Schulklasse mit Mobbing), beginnen sie Empathie zu unterdrücken (Gilligan 1991). Ein Eingreifen in die Mobbingssituation wird immer unwahrscheinlicher (Christy & Voigt, 1994; Whitney & Smith, 1991). Generell zeigen Mädchen mehr Mitgefühl als Jungen (Volland & Ulich, 2001). Empathie wird durch erfahrene Wertschätzung Gleichaltriger verstärkt (Volland & Ulich, 2001).

Je kompetenter (Midlarsky, 1971) und selbstbewusster (Frey et al., 2001) sich eine Person fühlt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie hilft. Wissenschaftliche Studien belegen einen Zusammenhang zwischen den Mitschülerrollen und dem Selbstbewusstsein einer Person. Opfer haben durchschnittlich ein niedrigeres Selbstbewusstsein als alle anderen Rollenträger (Salmivalli, 2001; Schäfer et al., 2004). Auch Perry und Kollegen (1988) bestätigen ein schlechtes Selbstkonzept und einen niedrigen Selbstwert bei Opfern. „Bei Schülern, die schikaniert werden, erfolgt zumeist eine Attribution der negativen Erlebnisse und Erfahrungen auf die eigene Person und daraus resultiert ein zunehmender Schaden für das Selbstwertgefühl der Kinder“ (Schäfer, 1996(a), S.708). Ergänzend hierzu ist das Verhalten von Opfern stärker von anderen abhängig (Lagerspetz et al., 1982). Bei Tätern dagegen konnte beispielsweise Lowenstein (1995) ein gutes Selbstvertrauen nachweisen. Generell schützt eine hohe Selbstachtung vor Attacken anderer (Egan & Perry, 1998).

Zusammenfassend betrachtet handeln ichbezogene Helfer unabhängig von Einflüssen wie der Person, der Situation oder der Einstellung der Anderen. Ihr Verhalten ist überwiegend durch Empathie und bzw. oder einem gutem Selbstbewusstsein begründet.

Es ist davon auszugehen, dass Verteidiger aufgrund ihrer prosozialen und empathischen Art überdurchschnittlich häufig ichbezogen helfen. Das gute Selbstbewusstsein der Täter könnte ebenfalls zu vermehrtem ichbezogenem Hilfeverhalten führen. Opfer, deren Selbstbewusstsein und Selbstachtung meist schwer geschädigt sind, reagieren vermutlich seltener ichbezogen. Aus Angst, etwas Falsch zu machen, orientieren sie sich möglicherweise stärker am Kontext.

2.6.2.2 Personenbezogene Hilfe

Besitzt eine Person nicht genügend Selbstbewusstsein oder Einfühlungsvermögen um zu helfen, entscheiden möglicherweise Merkmale des Hilfesuchenden über die Reaktion (Schwind, 2004). Laut Peterson und Kollegen (1984) lernen bereits Eltern ihren Kindern, jüngeren und bekannten Personen zu helfen. Generell wird Familienmitgliedern oder Freunden eher als Außenstehenden geholfen (Bierhoff, 2002). Auch Ähnlichkeiten und positive Beziehungen zwischen Hilfesuchendem und Helfer können förderlich sein (Zimbardo, 1995, Schroeder et al., 1995).

Die Kontrollierbarkeit der Notlage stellt einen weiteren wichtigen Faktor dar. Hat der Helfer den Eindruck, das Opfer sei unverschuldet in eine Notlage geraten, ist er eher bereit zu helfen (Weiner, 2001). Mobbing wird von Tätern dadurch gerechtfertigt, dass sich das Opfer normeninkonsistent verhält und deshalb selbst für die Schikanen verantwortlich ist (Schäfer & Korn, 2004(a)). Ein Eingreifen seitens der Mitschüler wird unwahrscheinlich.

Im Rahmen dieser Studie wird vermutet, dass empathische Verteidiger und selbstbewusste Täter seltener aus personenbedingter Motivation handeln. Assistenten und Verstärker orientieren sich am Verhalten des Täters, unterstützen diesen oder verstärken ihn. Dies lässt vermuten, dass Assistenten und Verstärker mehr Wert auf Eigenschaften des Hilfesuchenden legen und zum Beispiel deshalb, weil es sich bei der betroffenen Person um einen Freund oder eine sympathische Person handelt.

2.6.2.3 Situationsbezogene Hilfe

Mangelt es an Eindeutigkeit der Lage oder ist das Ausmaß der Gefahr durch die Abwesenheit einer Aufsichtsperson auf dem Schulhof zu groß, spricht man von situativen Einflussfaktoren (Schwind, 2004).

Besteht die Möglichkeit, für sein Verhalten belohnt zu werden, steigt die Bereitschaft zu helfen (Bierhoff, 2002). Als Belohnung zählt dabei auch die Anerkennung der Gruppenmitglieder, eines Lehrers oder der Dank des Opfers etc.

Die Anwesenheit anderer führt häufig zu Verantwortungsdiffusion (Frey et al., 2001). Der „Non-helping-bystander-Effekt“ besagt, dass mit zunehmender Anzahl

von möglichen Helfern die Bereitschaft zu helfen, sinkt (Darley & Latané, 1968). Ist nur eine Person Zeuge der Notlage, übernimmt diese eher die Verantwortung und greift ein (Schroeder et al., 1995).

Erweisen sich die Kosten, die durch das Hilfeverhalten entstehen als hoch, sinkt die Bereitschaft zu helfen (Piliavin et al., 1981). Hohe Kosten entstehen zum Beispiel, wenn sich der Helfer der Gefahr aussetzt, selbst attackiert zu werden oder sich lächerlich zu machen (Bierhoff, 2002). Kosten entstehen allerdings auch durch das Nichteingreifen, zum Beispiel in Form von schlechtem Gewissen (Frey et al., 2001). Ob sich Mitschülerrollen bezüglich ihres situativen Hilfeverhaltens unterscheiden, ist vor der Untersuchung ungewiss.

2.6.2.4 Kontextbezogene Hilfe

Kontextbezogene Reaktionen hängen von vorherrschenden sozialen Werten und Normen ab.

Frey und Kollegen (2001, S.106) drücken es folgendermaßen aus: „Es müssen in der Umgebung soziale Normen bestehen, die eine Intervention zur moralischen Pflicht erheben“. Hat sich Mobbing in einer Schulklasse manifestiert, entspricht aggressives Verhalten der Norm (DeRosier et al., 1994; Schäfer & Korn, 2004(a)). Ein Eingreifen einzelner Mitschüler wird unwahrscheinlich.

Es ist davon auszugehen, dass sich vor allem Schüler mit niedrigem sozialem Status am Kontext orientieren. Hierzu zählen mäßig beliebte Assistenten bzw. Außenstehende und Opfer, die in der Klasse am wenigsten beliebt sind. Aus Angst noch unbeliebter zu werden, richten sich diese Schüler nach den Normen der Gruppe und bevorzugen deshalb kontextbezogenes Hilfeverhalten.

2.6.3 Zusammenfassung zum Hilfeverhalten

Im letzten Kapitel ging es darum, wer sich aufgrund welcher Motive für das Opfer bzw. einen Hilfesuchenden einsetzt. Bei Mobbing sind sich Schüler der Notwendigkeit das Opfer zu unterstützen zwar bewusst, setzen dies meist aber nicht in die Tat um. Das Modell von Latané und Darley (1976) zeigt den Ablauf des Hilfeverhaltens im Allgemeinen auf. Obwohl sich Schüler der misslichen Lage des Opfers bewusst sind, helfen sie häufig nicht. Die allgemeine Motivation zu helfen kann ich-, personen-, situations- oder kontextbezogen sein. Es wird vermutet, dass es Zusammenhänge zwischen Mitschülerrollen und dem Hilfeverhalten gibt. Dies gilt es in der folgenden Arbeit zu überprüfen.

2.7 Das primäre Anliegen dieser Studie

Das primäre Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist eine Analyse der Mobbingrollen in Abhängigkeit vom sozialen Status und dem Hilfeverhalten. Vorab werden die Skalen des Participant Role Questionnaires (PRQ) validiert und zentrale Befunde von Vorgängerstudien repliziert. Ziel ist es sicherzustellen, dass auch Jugendliche durch die Einnahme von Mitschülerrollen am Mobbingprozess beteiligt sind. Darüber hinaus wird untersucht, inwieweit sich Jugendliche dieser Rolle bewusst sind. Als differenzierende Kriterien der Mitschülerrollen werden sozialer Status und die subjektive Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten betrachtet. Der soziale Status wird durch die Maße Beliebtheit (social preference) und sozialer Einfluss (social impact) erfasst. Beim Hilfeverhalten wird zwischen ich-, personen-, situations- und kontextbedingten Motiven zu helfen unterschieden. Schüler können in so genannte Hilfstypen eingeteilt werden.

3 Methode

In diesem Kapitel werden Stichprobe und Durchführung der Untersuchung erläutert. Es folgt die Beschreibung der eingesetzten Instrumente PRQ (Participant Role Questionnaire), TMR, sozialer Status und Fragebogen zum Hilfeverhalten. Dabei wird über mögliche Abweichungen zu bisher eingesetzten Instrumenten (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)) berichtet. Es folgen die jeweiligen Berechnungsmethoden zu Mitschülerrollen, Beliebtheit, sozialem Einfluss und Hilfstypen.

3.1 Stichprobe

Um Mobbing im Verlauf der Zeit zu untersuchen, wurde bereits 2001 an fünf Münchner Gymnasien die SAMS (Soziale Aggression und Mobbing in Schulklassen) II Kurzzeit-Längsschnittstudie durchgeführt (Kulis, 2005). Im Sommer 2005 nahmen vier der fünf Schulen an der für die vorliegende Studie relevanten SAMS III Langzeit-Längsschnittstudie teil.

Insgesamt wurden für die Untersuchung 31 Klassen, davon 16 neunte und 15 zehnte Klassen von vier Münchner Gymnasien untersucht. Von 811 Schülern besuchten 418 Schüler (52%) die neunte Klasse und 393 Schüler (48%) die zehnte Jahrgangsstufe. Insgesamt waren 60% der Befragten männlich und 41% weiblich. Von 811 Schülern waren am Tag der Untersuchung 7% der Schüler (32 Jungen und 25 Mädchen) abwesend. Da ein Großteil der erhobenen Daten auf Mitschülerurteilen basiert, konnten auch die Daten dieser Schüler in der Studie berücksichtigt werden. Die Stichprobe bestand aus Jugendlichen zwischen 13 und 20 Jahren. Der Modalwert lag bei 16 Jahren. Die Klassengröße variierte von 15 bis 32 Schüler und betrug im Durchschnitt 26 Schüler.

3.2 Durchführung

Die Untersuchung fand im Sommer 2005 während der regulären Unterrichtszeit in den Klassenzimmern der Schüler statt. Die schriftliche Befragung einer Schulklasse dauerte etwa 45 Minuten. Die Erhebung der Daten an einer Schule war nach zwei bis drei Tagen abgeschlossen.

Ein Versuchsleiterklärte die Jugendlichen vorab über den Ablauf der Untersuchung auf und sicherte ihnen Anonymität zu. Den Schülern wurde das Angebot gemacht, eine Rückmeldung zu den Ergebnissen ihrer Schule zu erhalten.

Jeder Jugendliche erhielt einen Fragebogen und eine Klassenliste, auf der jedem Schüler eine Nummer zugeteilt war. Die Bearbeitung der Fragebögen erfolgte in Anwesenheit des Versuchsleiters.

Bevor die Schüler mit der Bearbeitung der Fragebögen beginnen durften, zeigte der Versuchsleiter mit Hilfe eines Overheadprojektors eine Definition des Begriffs Schikanieren, die zusätzlich auch vorgelesen wurde. Damit die Ergebnisse der Befragung nicht durch individuelle, möglicherweise falsche Konzepte des Begriffs Mobbing verfälscht werden, wurde der Begriff Schikanieren benutzt (Schäfer & Korn, 2004(b)).

In Anlehnung an Salmivalli und Kollegen (1996) wurde folgende Definition verwendet:

„Schikanieren ist ein Verhalten, in dem einer Schülerin bzw. einem Schüler immer wieder absichtlich körperlicher und/ oder psychischer Schaden zugefügt wird, z.B. indem

- über sie/ihn Witze gemacht werden,
- sie/er nie mit dabei sein darf oder aus der Gruppe ausgeschlossen wird,
- ihre/seine Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht werden,
- sie/er beschimpft, oder sogar geschlagen wird.

Es ist nicht schikanieren, wenn zwei raufen oder streiten, die gleich stark sind“.

Im Anschluss an die Definition von Schikanieren wurde der Inhalt des Fragebogens und das Codierungssystem erklärt. Nach der Anleitung des Versuchsleiters wurden Kennzahl der Schule, Kennzahl der Klasse und mit Hilfe eines Beispiels der persönliche Code ausgefüllt. Der persönliche Code wird aus dem ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter, dem ersten Buchstaben des Vornamens des Befragten und dem Geburtstag (zweistellige Angabe) gebildet. Zusätzlich füllten die Schüler Alter und Geschlecht aus.

Die Jugendlichen wurden aufgefordert den Fragebogen eigenständig zu bearbeiten. Es wurde ihnen nochmals Anonymität zugesichert. Bei Unklarheiten bestand jederzeit die Möglichkeit beim Versuchsleiter nachzufragen.

3.3 Instrumente

Der in der Untersuchung eingesetzte erste Fragebogen entspricht inhaltlich dem von Kulis (2005) eingesetzten Fragebogen für die SAMS II Kurzzeit-Längsschnittstudie. Der Fragebogen enthält drei verschiedene Instrumente (vgl. Anhang A). Die ersten beiden Items kann der soziale Status über Beliebtheit und sozialen Einfluss nach Peery (1979) berechnet werden. Hierfür geben die Befragten an, wen sie in der Klasse am liebsten (LM) bzw. am wenigsten gern mögen (LL). Es folgen in pseudo-zufälliger Weise 17 Items des Participant Role Questionnaire (Salmivalli et al., 2000) und 5 Items zur Erfassung von Viktimisierung (TMR, 2000). Abbildung 1 zeigt das Fragebogenformat der 22 Items (Fragen 3-24). Die Schüler wurden aufgefordert anzugeben, auf welche ihrer Klassenkameraden ein im jeweiligen Item beschriebenes Verhalten zutrifft. Im Anschluss daran schätzten die Jugendlichen ein, inwiefern das Verhalten auf sie selbst zutrifft.

Im zweiten Teil des Fragebogens (Fragen 1-3) sollten die Schüler jeweils eine Antwort-alternative wählen, wie sie sich in Hilfesituationen verhalten würden. Es folgte eine Angabe, wie sicher sich der Schüler in seiner Einschätzung ist. Die letzte Frage erfasste, was Schülern beim Treffen von Entscheidungen wichtig ist (vgl. Anhang A).

Frage	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	...	trifft auch auf mich			
					zu		nicht zu	
(...)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer hilft der Täterin oder dem Täter					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(...)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 1: Exemplarische Darstellung des Fragebogenformats zu den Mitschülerrollen

3.3.1 Participant Role Questionnaire und TMR

Die Untersuchung orientiert sich an Maria Kulis (2005), die den PRQ von Salmivalli und Kollegen (2000) ins Deutsche übersetzte. Darüber hinaus verwendet auch Kulis (2005) die von Schäfer und Korn (2004) eingesetzten Items zur Erfassung von Viktimisierung des TMR (2000).

Im Gegensatz zur Originalfassung von Salmivalli und Kollegen (1996), schätzen die Jugendlichen nicht jedes Item einzeln für alle Mitschüler ein, sondern nominieren jene Klassenkameraden, auf die eine Verhaltensbeschreibung zutrifft (Schäfer & Korn, 2004(b)). Dieses Verfahren entspricht der ökonomischen Methode von Schäfer und Korn (2004). Trifft das im Item beschriebene Verhalten auf einen Klassenkameraden zu, trägt der Befragte mit Hilfe der Klassenliste dessen Codenummer in das vorgesehene Feld ein. Die Nennungen sind unbegrenzt. Findet ein Schüler das Verhalten für mehr als sieben Klassenkameraden zutreffend, werden die Angaben nicht gewertet.

Neben Peernominierungen sollen die Schüler auch Selbstauskünfte über das eigene Verhalten in Mobbing Situationen abgeben. Hierzu werden die Jugendlichen gefragt, ob das Verhalten auch auf sie selbst zutrifft. Die Selbsteinschätzung erfolgt mit Hilfe einer vierstufigen Skala, die von „trifft auch auf mich zu“ bis „trifft auf mich nicht zu“ reicht. Bezüglich der Selbstnominierungen wird in der vorliegenden Arbeit von der Methode von Schäfer und Korn (2004) abgewichen. Die Kollegen verwendeten

in ihrer Studie kein eigenes Item für die Selbsteinschätzung der einzelnen Verhaltensweisen. Die Schüler wurden bei Schäfer und Korn (2004) aufgefordert, die eigene Codenummer auf dem Fragebogen einzutragen, wenn das Verhalten auch auf sie selbst zutrifft. Durch den Einsatz dieser Methode lagen nur bei der Hälfte der Schüler Angaben zum selbst eingeschätzten Verhalten in Mobbing Situationen vor. Um die Anzahl der Selbstauskünfte zu steigern, wurden wie bei Kulis (2005) eigene Items eingefügt. Die Jugendlichen wählten darüber hinaus auf einer vierstufigen Skala, wie sehr das beschriebene Verhalten auf sie selbst zutrifft. Durch den Einsatz der vierstufigen Skala konnten die Anzahl der Selbstauskünfte im Vergleich zu Kulis` (2005) einstufiger Skala nochmals um 10% gesteigert werden.

Salmivalli (1996) konnte belegen, dass Schüler bei Mobbing unterschiedliche Rollen einnehmen. Durch den Einsatz des PRQ werden unterschiedliche Verhaltenstendenzen der Jugendlichen erfasst. Tritt in einer Klasse Mobbing auf, können neben der Opferrolle fünf verschiedene Mitschülerrollen zugeordnet werden. Auch in der vorliegenden Arbeit wird zwischen der Bully-, Assistenten-, Verstärker-, Verteidiger- und Außenstehendenskala unterschieden.

Die Items der **Täterskala** (Cronbach`s Alpha: .93) enthalten verbales Mobbing, indirektes Mobbing (Wer schikaniert andere, indem er/sie gemeine Geschichten oder Lügen erfindet und erzählt, damit eine bestimmte Person nicht gemocht wird? Wer versucht, andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen?) und körperliches Mobbing (Wer schikaniert andere, indem sie/er sie tritt, rumschubst oder stößt?). Ein weiteres Item erfasst den Aspekt, dass sich der Täter immer wieder neue Schikanen ausdenkt (Wer erfindet immer etwas Neues, um jemanden fertig zu machen?). Das fünfte Item der Täterskala schließt das Animieren der Mitschüler zum Mitmachen ein (Wer sorgt dafür, dass die anderen beim Schikanieren mitmachen, z.B. dass jemand immer wieder zum Sündenbock wird?).

Die **Assistentenskala** (Cronbach`s Alpha: .89) beschreibt das Mitmachen, wenn der Täter mit Mobbing begonnen hat (Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat?) und die Unterstützung des Bullies (Wer bietet dem Täter immer wieder direkte Unterstützung an? Wer hilft der Täterin oder dem Täter?).

Verstärker (**Verstärkerskala** Cronbach`s Alpha: .82) sehen bei Mobbingvorfällen zu (Wer ist dabei, um zuzusehen (wenn jemand schikaniert wird?)), lachen, wenn jemand schikaniert wird (Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?) und animieren den Täter seine Schikanen fortzuführen (Wer stachelt die Täterin oder den Täter an?).

Die **Verteidigerskala** (Cronbach`s Alpha: .91) besteht aus Items, die ein unterstützendes Verhalten kennzeichnen. Hierzu zählen Trösten des Opfers , es Ermutigen zum Lehrer zu gehen (Wer tröstet das Opfer oder ermutigt es, der Lehrerin/ dem Lehrer vom Schikanieren zu erzählen?) und die Anderen zum Aufhören zu bewegen (Wer sagt den anderen, dass sie mit dem Schikanieren aufhören sollen? Wer setzt sich ein, dass die anderen mit dem Schikanieren aufhören?).

Die Items der **Außenstehendenskala** (Cronbach`s Alpha: .80) beschreiben Verhaltensweisen, wie sich von der Situation abwenden (Wer wendet sich häufig ab, wenn jemand schikaniert wird?), sich raushalten (Wer hält sich immer aus der Situation heraus, wenn jemand schikaniert wird?) und keine Partei ergreifen (Wer ergreift keine Partei, wenn jemand schikaniert wird?).

Durch den Einsatz von Items zur Viktimisierung (TMR, 2000) können Opfer identifiziert werden. Die Items der **Opferskala** (Cronbach`s Alpha: .88) beschreiben körperliche Attacken (Wer wird oft körperlich attackiert?), indirektes Mobbing (Über wen werden hinter ihrem/seinem Rücken immer wieder Gerüchte erzählt? Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder gar aus der Gruppe ausgeschlossen?) und verbales Mobbing (Wer wird oft vor anderen aufgezogen, lächerlich gemacht oder gar beleidigt?). Darüber hinaus wird das Entwenden von Gegenständen („Attacks on property“) in einem Item aufgenommen (Wem werden oft Sachen weggenommen oder zerstört?).

Da der Fragebogen von den bisher eingesetzten Instrumenten (Salmivalli, 1996; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) abweicht, muss die Validierung sichergestellt werden.

Um die Skalenstruktur überprüfen zu können, wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse des Scree-Tests unterstützen eine Vier-Faktorenlösung. Die Kommunalitäten der Items erreichen mindestens einen Wert von .41. Die vier gut voneinander abgrenzbaren Faktoren klären 71% der Varianz auf. Wie in den vorhergehenden Studien (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b)) können laut Tabelle 1 vier Faktoren gebildet werden: Pro-Bullyfaktor, Opfer-Faktor, Verteidiger-Faktor und Außenstehenden-Faktor. Der Pro-Bullyfaktor schließt Täter-, Assistenten-, und Verstärkeritems ein. Kulis (2005) weist darauf hin, dass die Items der Probully-Skala konfundieren und die Subskalen Täter, Assistenten und Verstärker das gleiche Konstrukt messen.

Faktor 1 enthält alle Items der Täter-, Assistenten- und Verstärkerskala. Der Eigenwert beträgt 7.760 und erklärt einen Anteil von 35% der Gesamtstreuung.

Faktor 2 beinhaltet alle Items der Opferskala. Der Eigenwert beträgt 3.448 und erklärt einen Anteil von 16% der Gesamtstreuung.

Faktor 3 vereint alle Items der Verteidigerskala. Der Eigenwert beträgt 2.569 und erklärt einen Anteil von 12% der Gesamtstreuung.

Faktor 4 besteht aus Items der Außenstehendenskala. Der Eigenwert beträgt 1.904 und erklärt einen Anteil von 9% der Gesamtstreuung.

Da konfirmatorische Faktorenanalysen in bisherigen Studien (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) die Täter-, Assistenten- und Verstärkerskalen als distinkte Konzepte bestätigten, wird auch in dieser Arbeit die Drei-Faktoren-Lösung eingesetzt. Folglich unterscheiden wir Täter, Assistenten und Verstärker. Dies ermöglicht den Vergleich mit vorherigen Studien von Salmivalli und Kollegen (1996), Sutton & Smith, Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005).

Tabelle 1: Faktorenanalyse zur Rollenverteilung in den Schulklassen

Item	Fragen zum Mobbingverhalten	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
3	Geschichten und Lügen erfinden	0.832			
4	Treten und schubsen	0.775			
5	Beim Schikanieren mitmachen	0.850			
6	Beim Schikanieren zusehen	0.593			
11	Dafür sorgen, dass andere mitmachen	0.903			
12	Dem Täter Unterstützung anbieten	0.796			
13	Andere ausschließen	0.795			
14	Über Schikanen lachen	0.862			
18	Neue Schikanen erfinden	0.857			
19	Dem Täter helfen	0.817			
21	Täter anstacheln	0.854			
9	Körperlich attackiert werden		0.733		
10	Ziel von Gerüchten		0.798		
17	Lächerlich gemacht / beleidigt werden		0.923		
20	Sachen weggenommen		0.770		
24	Ausgeschlossen / ignoriert werden		0.850		
7	Opfer trösten			0.888	
15	Andere zum Aufhören animieren			0.937	
22	Sich fürs Aufhören einsetzen			0.927	
8	Sich abwenden				0.778
16	Sich heraushalten				0.860
23	Keine Partei ergreifen				0.835

Um Vergleiche über die einzelnen Klassen hinweg möglich zu machen, werden alle Skalenwerte auf Klassenebene z-standardisiert.

Die Identifikation der primären Mitschülerrollen bei Mobbing in Schulklassen (Participant Roles; **Primärrolle**) erfolgt in Anlehnung an Salmivalli und Kollegen (1996), weist aber geringe Abweichungen auf.

Durch die Angaben der Jugendlichen (Peerberichte) kann jedem Schüler aufgrund der Häufigkeit der Nennungen ein Nominierungswert pro Frage zugeordnet werden. Dieser Wert wird relativ zur Klasse z-standardisiert (Mittelwert = 0; Standardabweichung = 1). Jugendlichen wird eine Mitschülerrolle (Primärrolle) zugeteilt, wenn der ermittelte z-Wert auf einer Skala einen Wert größer Null aufweist. Ist ein z-

Wert größer Null, trifft das im Item beschriebene Verhalten im Gegensatz zu den restlichen Jugendlichen überdurchschnittlich häufig auf den entsprechenden Schüler zu. Die Zuordnung der Primärrolle erfolgt aufgrund des höchsten positiven z-Wertes und wird, um einem Verlust von Daten zu vermeiden, anders als bei Salmivalli und Kollegen (1996) und Schäfer und Korn (2004) unabhängig vom zweithöchsten z-Wert zugeteilt. Sind alle z-Werte eines Befragten negativ, wird keine Mobbingrolle vergeben.

Die Opferrolle wurde zugeteilt, wenn der höchste positive z-Wert auf der Opferskala lag.

Die Primärrollen verteilen sich gemäß Tabelle 2 bei Jugendlichen der neunten und zehnten Klassen gleich ($\chi^2(6, N = 811) = 1,988, n.s.$). Die für diese Magisterarbeit durchgeführten Berechnungen erfolgen für die gesamte Stichprobe und nicht in Abhängigkeit von der Klassenstufe.

Tabelle 2: Verteilung der Primärrollen nach Klassenstufe

Primärrolle	9. Klasse	10. Klasse
ohne Rolle	14,8% (n=62)	14,2% (n=56)
Opfer	13,4% (n=56)	12,2% (n=48)
Verteidiger	19,1% (n=80)	20,6% (n=81)
Außenstehender	21,8% (n=91)	22,6% (n=89)
Täter	9,3% (n=39)	8,7% (n=34)
Assistent	10,3% (n=43)	12,2% (n=48)
Verstärker	11,2% (n=47)	9,4% (n=37)

Weist der Jugendliche einen zweiten positiven z-Wert auf, so bestimmt dieser die **Sekundärrolle**. Wird beispielsweise als höchster z-Wert eines Schülers der z-Wert der Außenstehendenskala (.92) und als zweithöchster z-Wert der Wert auf der Verteidigerskala (.89) identifiziert, so wird diesem Befragten die Rolle des Außenstehenden als Primärrolle und die Rolle des Verteidigers als Zweitrolle zugeordnet. Im Gegensatz zu Salmivalli und Kollegen (1996) ordnen wir nicht erst ab einer Differenz von größer/gleich 0.1 eine Sekundärrolle zu.

Im verwendeten Fragebogen kommt erstmals eine vierstufige Skala (1: trifft auf mich zu; 4: trifft nicht zu) zur Erfassung der **selbst eingeschätzten Rolle** zum Einsatz. Durch das Umpolen der Antworten (1: trifft nicht zu; 4: trifft auf mich zu), kann den Schülern ein Mittelwert auf jeder der sechs Skalen zugeordnet werden. Eine selbst eingeschätzte Rolle wird zugeteilt, wenn der höchste Mittelwert auf einer Skala größer zwei ist und es nur einen höchsten Mittelwert gibt.

3.3.2 Sozialer Status

Nach der Methode von Coie und Dodge (1982) wird zu Beginn des Fragebogens der soziale Status durch zwei Items ermittelt. Die Frage: „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen“ erfasst die soziale Akzeptanz jedes Einzelnen und wird als „Liked Most- Nominierung“ (LM) bezeichnet. Die Frage „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen“ ermittelt die soziale Ablehnung, die als „Liked Least“ (LL) benannt wird.

Die Anzahl der Nominierungen ist im Gegensatz zu vorherigen Untersuchungen (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)) unbegrenzt und nicht geschlechtsspezifisch (Salmivalli et al., 1996).

Für die Berechnung sozialer Statuswerte (sozialer Einfluss, Beliebtheit) werden die erfassten LM- und LL- Nennungen auf Klassenebene standardisiert. Jedem Schüler kann ein z-Wert für die soziale Akzeptanz (LM) und ein z-Wert für die soziale Ablehnung (LL) zugeteilt werden. Der jeweilige z-Wert gibt an, ob ein Kind

verglichen mit seinen Klassenkameraden über- bzw. unterdurchschnittlich akzeptiert oder abgelehnt ist.

Aus den standardisierten Nominierungen werden die Maße **sozialer Einfluss** (social impact; abgekürzt durch SI) und **Beliebtheit** (social preference, abgekürzt durch SP) berechnet.

Der soziale Einfluss (SI) wird aus der Summe der LM z-Werte und der LL z-Werte berechnet ($zLM+zLL$).

Die Beliebtheit (SP) besteht aus der Differenz LM z-Werte und den LL z-Werten ($zLM - zLL$).

3.3.3 Fragebogen zum Hilfeverhalten

Der für diese Studie neu entwickelte Fragebogen zum Hilfeverhalten (vgl. Anhang A) besteht aus vier Fragen, die die subjektive Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten der Schüler erfassen. Den ersten drei Fragen sind verschiedene Situationen vorangestellt, in denen eine Person Hilfe benötigt. Dabei werden die Schüler gefragt, wie sie in dieser Situation handeln würden. Die vier Antwortalternativen ermöglichen die Auswahl ichbezogener, personen-bezogener, situationsbezogener oder kontextbezogener Antworten, die in pseudo-zufälliger Weise angeordnet sind.

Eine **ichbezogene** Antwort kennzeichnet ein Eingreifen, das nur durch Eigenschaften des Helfers bestimmt wird. Der Befragte ist der Überzeugung, unabhängig davon, wer Hilfe in welcher Situation benötigt, aus eigenem Antrieb heraus handeln zu müssen. Einstellung und erwartete Reaktion anderer bestimmen nicht über die Reaktion des Befragten.

Antwortet ein Jugendlicher **personenbezogen**, so entscheiden Merkmale der betroffenen Person darüber, ob eingegriffen wird. Merkmale der Person können beispielsweise das Alter (Frage 1), Sympathie (Frage 2), oder die Tatsache, dass es sich um jemanden handelt, den man leiden kann (Frage 3), sein.

Eine **situationsbezogene** Antwort liegt vor, wenn die Art der Situation über das Handeln einer Person bestimmt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn sonst niemand reagiert (Frage 1), der Jugendliche persönlich angesprochen wird der Person zu helfen (Frage 2) oder der Schaden sehr groß ist (Frage 3).

Eine **kontextbezogene** Antwort bringt die Abhängigkeit der Reaktion von anderen zum Ausdruck. So helfen einige Schüler nur dann, wenn sie der Überzeugung sind, ihr Verhalten stimmt mit der Einstellung der Gruppe oder den Freunden überein.

Im Anschluss daran werden die Schüler gefragt, wie sicher sie sich in ihrer Einschätzung sind. Die vierstufige Skala besteht aus den Komponenten „sicher“, „ziemlich sicher“, „nicht so sicher“ und „unsicher“ und soll eine Spezifizierung der Antworten ermöglichen.

Frage 1 beschreibt folgende Situation:

Nach der Schule entdeckst du auf dem Pausenhof einen jüngeren Schüler alleine auf der Bank sitzen. Seine Schulsachen liegen wild verstreut auf dem Boden und er hat Tränen in den Augen.

Die Situation soll dem Befragten den Eindruck vermitteln, dass ein jüngerer Schüler von anderen attackiert wurde. Da sich das Geschehen auf dem Pausenhof abspielt, ist mit der Anwesenheit einer Vielzahl von Schülern zu rechnen, die die Reaktion des Schülers beobachten können, aber auch selbst tätig werden könnten.

Der Situationsbeschreibung folgt die Frage: Was tust du?

Der Schüler kann zwischen folgenden vier Antworten auswählen:

1. „Ich gehe nur hin, wenn ich ihn kenne“. (personenbezogen)
2. „Ich gehe nur hin, wenn sonst niemand reagiert“. (situationsbezogen)
3. „Ich gehe auf jeden Fall sofort hin“. (ichbezogen)
4. „Ich gehe nur hin, wenn die anderen auch Mitleid haben“. (kontextbezogen)

Frage 2 beschreibt folgende Situation: Ihr steht in der Pause zusammen. Der Lehrer kommt und fragt, ob jemand von euch einem neuen Mitschüler das Schulgebäude zeigen kann.

Die Situation vermittelt dem Befragten die unangenehme Lage eines neuen Mitschülers, der weder mit der Umgebung noch mit dem sozialen Umfeld der Schule vertraut ist. Anders als zum Beispiel in der ersten Situation spricht ein Lehrer direkt die Schüler an und fordert zum Helfen auf. Bietet jemand seine Hilfe an, so muss er dies aktiv vor den Mitschülern bekunden.

Die Befragten wählen zwischen folgenden Antwortalternativen:

1. „Ich mache das nur, wenn mich der Lehrer direkt anspricht“. (situationsbezogen)
2. „Ich würde das übernehmen“. (ichbezogen)
3. „Ich mache das nur, wenn mir der Neue sympathisch ist“. (personenbezogen)
4. „Ich mache das nur, wenn noch jemand mitmacht“. (kontextbezogen)

Frage 3 beschreibt folgende Situation: Einige deiner Mitschüler nehmen jemandem aus deiner Klasse das Handy weg. Sie telefonieren damit.

In dieser Situation besteht akuter Handlungsbedarf. Durch das Telefonieren mit dem Handy entsteht für den betroffenen Schüler finanzieller Schaden. Dem Opfer zu helfen, bedeutet in dieser Situation, in Anwesenheit der Täter und vor der gesamten Klasse tätig zu werden. Hierbei besteht die Gefahr, selbst Ziel der Attacken zu werden.

Es stehen folgende Antworten zur Verfügung:

1. „Ich greife nur ein, wenn jemand betroffen ist, den ich leiden kann“. (personenbezogen)
2. „Ich greife nur ein, wenn ich mit der Unterstützung der anderen rechnen kann“. (kontextbezogen)
3. „Ich greife auf jeden Fall sofort ein“. (ichbezogen)
4. „Ich greife nur ein, wenn es zu teuer wird oder das Handy Schaden nimmt“. (situationsbezogen)

Abschließend beantworten die Schüler folgende Fragen: Wenn du Entscheidungen triffst - was ist dir wichtig?

Diese allgemein gestellte Frage soll unabhängig von einer Situation klären, welche Komponenten für den Befragten bei der Entscheidungsfindung wichtig sind. Da die Frage situationsunabhängig gestellt wird, muss auf die Frage nach der Wichtigkeit der Situation verzichtet werden (situationsbedingte Antwort).

Die Antworten erfolgen auf einer vierstufigen Skala (sehr wichtig, ziemlich wichtig, nicht so wichtig, unwichtig).

1. „... wie ich zu der Person stehe, die betroffen ist, ist...“. (personenbezogen)
2. „... meine ganz persönliche Einschätzung ist...“. (ichbezogen)
3. „... die Einschätzung der anderen ist...“. (kontextbezogen)

Hilfstypen werden aufgrund der Beantwortung der Fragen 1- 4 berechnet. Als ich-, personen-, oder kontextbezogener Hilfstyp gilt ein Jugendlicher, wenn er bei mehr als zwei der vier Items die gleiche Antwortkategorie wählt. Gibt ein Schüler mindestens in zwei von drei Situationen an, situationsbezogen zu handeln, wird er als situationsbezogener Hilfstyp bezeichnet.

3.4 Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Magisterarbeit liegen Daten von 811 durchschnittlich 16jährigen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen vor. Die Schüler wurden während der regulären Unterrichtszeit in Anwesenheit eines Versuchsleiters aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen. Dieser bestand aus der angepassten Version des PRQ nach Kulis (2005) inklusive der Viktimisierungssitems des TMR, der Erfassung des sozialen Status nach Coie und Dodge (1982) und einem für diese Studie entwickelten Fragebogen zur subjektiven Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten.

Die Skalen des PRQ sind reliabel. Cronbach's Alpha variiert zwischen .80 und .93. Zudem konnte die Validität sichergestellt werden. Aufgrund von Mitschülerurteilen wird eine Primärrolle in Abhängigkeit vom höchsten positiven z-Wert zugeteilt. Liegt ein zweiter positiver z-Wert vor, erhält der Jugendliche zudem eine Sekundärrolle.

Durch den Einsatz der vierstufigen Skala konnte die Anzahl der ermittelten selbst eingeschätzten Rollen gesteigert werden. Ist der Mittelwert auf einer der sechs Skalen größer zwei, wird eine selbst eingeschätzte Rolle vergeben.

Der soziale Einfluss wird aus der Summe der LM z-Werte und der LL z-Werte gebildet. Die Beliebtheit ergibt sich aus der Differenz der LM z-Werte und der LL z-Werte.

Der Fragebogen zur subjektiven Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten ermöglicht die Betrachtung des Verhaltens in drei unterschiedlichen Situationen. Zudem geben die Befragten an, was ihnen beim Treffen von Entscheidungen wichtig ist. Aus den Daten können Hilfstypen berechnet und zugeordnet werden. Als ich-, personen- oder kontextbezogener Hilfstyp gilt eine Person, die in mindestens drei von vier Fällen die gleiche Antwortkategorie wählt. Bei einem situationsbezogenem Hilfstypen liegen mindestens zwei von drei situations-bedingten Angaben vor.

4 Ergebnisse der Studie

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen in drei Teilen dargestellt.

Zuerst (Kapitel 4.1) wird berichtet, inwiefern die Ergebnisse bisheriger Studien, die den „Participant Role“ Ansatz eingesetzt haben (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis 2005) im Rahmen dieser Arbeit repliziert werden können. Einleitend wird die Verteilung der Mitschülerrollen (Opfer, Verteidiger, Außenstehende, Täter, Assistenten, Verstärker) über die Gesamtstichprobe hinweg betrachtet. Dabei wird in einem ersten Schritt geprüft, wie vielen Jugendlichen aufgrund der Verhaltensbeschreibungen ihrer Mitschüler (Peerberichte) eine Mobbingrolle zugeordnet werden kann. Im nächsten Schritt soll geklärt werden, ob Mitschülerrollen in Abhängigkeit von Geschlecht oder Schule unterschiedlich verteilt sind. Im Anschluss werden die erfassten Sekundärrollen (Zweitrollen) in Abhängigkeit von der Primärrolle (Erstrolle) und dem Geschlecht betrachtet. Es folgt eine Analyse der selbst eingeschätzten Mitschülerrollen (Selbstnominierung), die ebenfalls auf Geschlechtsunterschiede überprüft werden. Abschließend sollen Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen ermittelt werden.

Um die Mitschülerrollen besser differenzieren zu können, werden im zweiten Teil der Arbeit (Kapitel 4.2) Zusammenhänge zwischen den Mitschülerrollen und dem sozialen Status der Schüler beleuchtet. Hierfür werden die Maße soziale Präferenz bzw. Beliebtheit („social preference“) und sozialer Einfluss („social impact“) in Abhängigkeit von den verschiedenen Mobbingrollen untersucht.

Durch die Berechnungen im dritten Abschnitt der Arbeit (Kapitel 4.3), wird geprüft, ob die subjektive Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten eine Möglichkeit darstellt, Mitschülerrollen weiter zu differenzieren. Zu diesem Zweck wird erstmals das Verhalten der Schüler in Hilfesituationen mit dem Verhalten in Mobbing-situationen (Primärrolle) verglichen. Bezüglich des Hilfeverhaltens wird zwischen ich-, personen-, situations- und kontextbezogenem Hilfeverhalten unterschieden.

4.1 Das Verhalten in Mobbing-situationen eingestuft in Mitschülerrollen

Im Rahmen dieser Magisterarbeit werden den Befragten aufgrund von Peernominierungen primäre und sekundäre Mitschülerrollen zugeteilt. Darüber hinaus werden selbst eingeschätzte Mobbingrollen erhoben.

4.1.1 Primäre Mitschülerrollen

In Abhängigkeit des höchsten positiven z-Wertes können den befragten Schülern primäre Mitschülerrollen zugeschrieben werden.

4.1.1.1 Verteilung der primären Mitschülerrollen

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich ist, kann 85% der untersuchten Schüler (n=693) nach der Methode von Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) eine Rolle in Mobbing-situationen als Täter, Assistent, Verstärker, Opfer, Außenstehender oder Verteidiger zugeordnet werden.

Die Mobbingrollen verteilen sich nicht gleichmäßig. Wird die Stichprobe in aggressive (Probullying-Rollen) und nicht-aggressive Mobbingrollen (Antibullying-Rollen) aufgeschlüsselt, kann der Mehrheit der Schüler eine Antibullying- Rolle zugeteilt werden. 55% (n=445) der Jugendlichen zeigen laut Peurteilen Verhaltensweisen, die eine Opfer-, Außenstehenden- oder Verteidigerrolle kennzeichnen. Demgegenüber nehmen 31% der untersuchten Schüler (n=248) eine Probullying-Rolle (Bully, Assistent, Verstärker) ein.

Die einzelnen Mitschülerrollen verteilen sich wie folgt auf die Jugendlichen: Mit 22% (n=180) stellen Außenstehenden die größte Gruppe der Befragten dar. An zweiter Stelle folgen mit 20% (n=161) die Verteidiger. Am dritthäufigsten ist mit 13% (n=104) die Rolle des Opfers repräsentiert.

Die aggressiven Rollen teilen sich in etwa zu gleichen Teilen auf. 11% (n=91) werden von ihren Klassenkameraden als Assistenten, 10% (n=84) als Verstärker und 9% (n=73) als Täter gesehen.

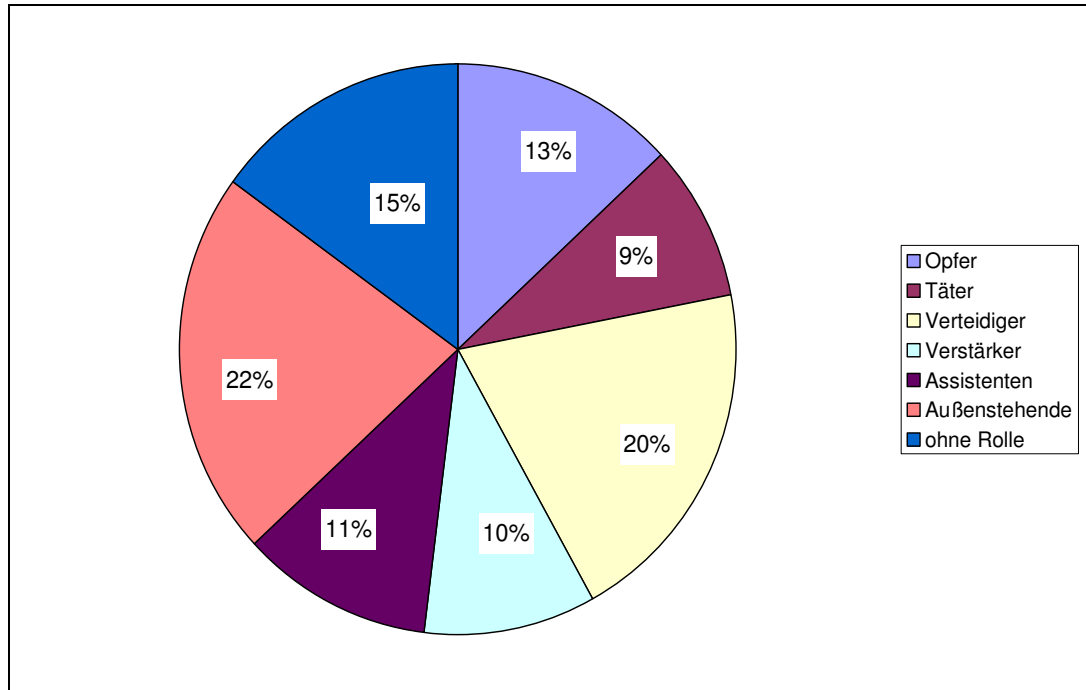


Abbildung 2: Verteilung der Primärrollen in %

4.1.1.2 Verteilung der primären Mitschülerrollen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Um bei der Verteilung der Mitschülerrollen Geschlechtsunterschiede aufdecken zu können, wird zuerst die Verteilungen der Pro- und Antibullying- Rollen auf Geschlechtsunterschiede überprüft. Danach erfolgt eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Rollen. Wie aus Abbildung 3 ersichtlich wird, lassen sich bei allen Mitschülerrollen weibliche und männliche Jugendliche finden. Ein Chi-Quadrat Test zeigt aber, dass sich die von den Mitschülern identifizierten Primärrollen nicht gleichmäßig auf beide Geschlechter verteilen ($\chi^2(6, N = 811) = 140.87, p < .001$).

In der untersuchten Stichprobe wurde 53 Mädchen (16% der Mädchen) von den Mitschülern eine Probullying-Rolle zugeteilt. Es können 2% weibliche Verstärker (n=7), 6% Assistentinnen (n=20) und 8% Täterinnen (n=26) ermittelt werden. Damit sind Mädchen in allen drei aggressiven Rollen repräsentiert, nehmen aber signifikant seltener als Jungen eine Probullying-Rolle ein ($\chi^2(1, N = 811) = 57,23, p < .001$).

Mit 41% (n=195) kann mehr als doppelt so vielen Jungen als Mädchen eine aggressive Mitschülerrolle zugeordnet werden. Dabei werden 16% der Jungen (n=77) in der Rolle des Verstärkers, 15% (n=71) in der Rolle des Assistenten und 10% der Jungen (n=47) der Rolle des Täters gesehen.

Obwohl Mädchen signifikant seltener aggressive Mobbingrollen einnehmen, zeigt sich kein signifikanter Geschlechtsunterschied bei der Täterrolle. Die Anzahl männlicher Bullies unterscheidet sich nicht signifikant von der Anzahl weiblicher Bullies ($\chi^2(1, N = 811) = .98, n.s.$).

Der signifikante Geschlechtsunterschied der Pro-Bullying Kategorie resultiert folglich aus der signifikant höheren Anzahl männlicher Assistenten ($\chi^2(1, N = 811) = 15,42, p < .001$) und Verstärker ($\chi^2(1, N = 811) = 41,47, p < .001$). Die Assistentenrolle kann mehr als doppelt so vielen Jungen (15%) als Mädchen (6%) zugeschrieben werden. Darüber hinaus wird männlichen Jugendlichen mehr als sieben Mal so oft die Rolle des Verstärkers zugeordnet (16%). Nur 2% der Mädchen werden von ihren Mitschülern als Verstärker betrachtet.

Mit 67% nimmt der Großteil der untersuchten Mädchen eine Antibullying- Rolle ein. Davon werden 7% der Mädchen von ihren Klassenkameraden als Opfer, 24% als Außenstehende und 36% als Verteidiger eingeschätzt. Mädchen erhalten signifikant häufiger als Jungen eine nichtaggressive Mobbingrolle ($\chi^2(1, N = 811) = 33,39, p < .001$).

Im Gegensatz zu weiblichen Jugendlichen kann mit 46% weniger als der Hälfte der Jungen eine Antibullying- Rolle zugeordnet werden. Hierunter finden sich 9% Verteidiger, 17% Opfer und 21% Außenstehende.

Auch eine differenzierte Betrachtung der nicht-aggressiven Mitschülerrollen weist auf Geschlechtsunterschiede hin. Vergleicht man die Anzahl männlicher und weiblicher Opfer, können mehr als doppelt so viele Jungen als Mobbingopfer identifiziert werden ($\chi^2(1, N = 811) = 15,94, p < .001$). Des Weiteren nehmen vier Mal so viele Mädchen die Rolle der Verteidigerin ein ($\chi^2(1, N = 811) = 89,59, p < .001$). 36% der Mädchen (n=119), aber nur 9% Jungen (n=42) stellen sich laut Angaben der Peers in Mobbing-situationen auf die Seite des Opfers. Die Außenstehendenrolle verteilt sich in etwa gleichermaßen auf die Geschlechter. Das Verhalten von 21% Jungen (n=100) und 24% der Mädchen (n=80) wird als das eines Außenstehenden beschrieben.

Zusammenfassend betrachtet sind Mädchen in nicht-aggressiven Rollen überrepräsentiert. Der Großteil (36%) fungiert als Verteidigerin. Am geringsten repräsentiert sind Schülerinnen mit 2% in der Gruppe der Verstärker.

Jungen dagegen sind überdurchschnittlich häufig (39%) in aggressiven Rollen vertreten. Die Mehrheit nimmt mit 21% die Rolle des Außenstehenden ein. Am wenigsten setzen sich männliche Jugendliche für die Verteidigung der Opfer ein (9%).

Keine signifikanten Geschlechtsunterschiede treten bei Bullies und Außenstehenden auf.

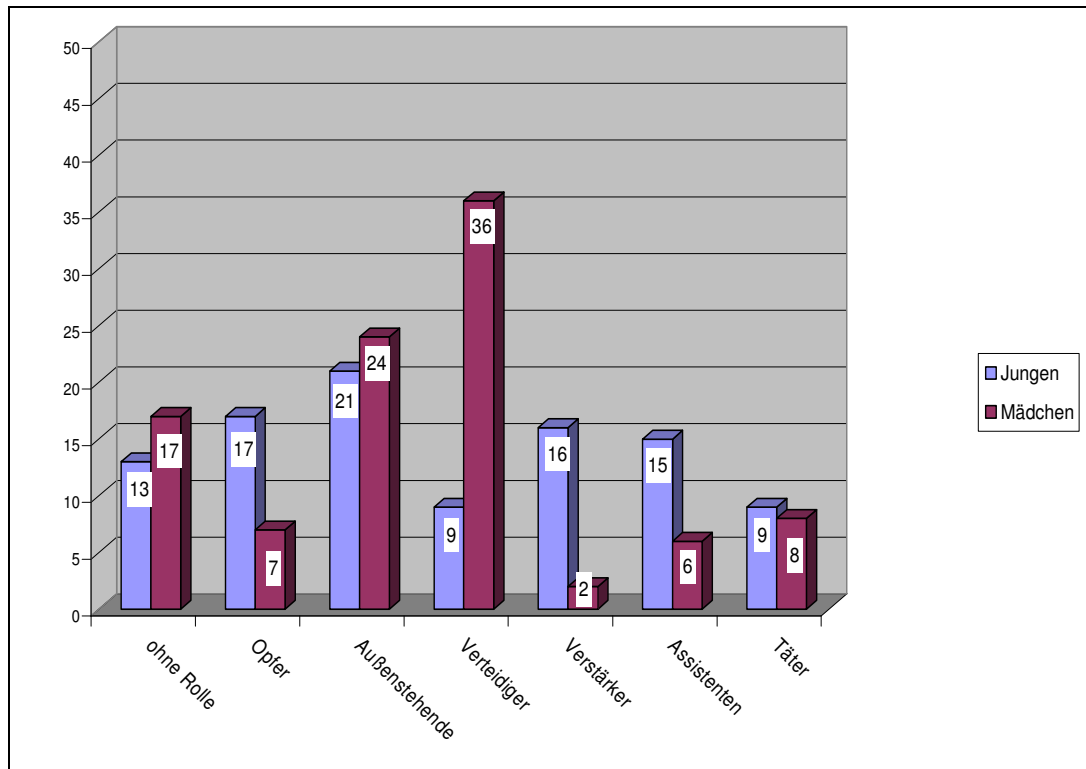


Abbildung 3: Verteilung der Primärrollen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

4.1.1.3 Verteilung der primären Mitschülerrollen in Abhängigkeit der Schule

Tabelle 3 macht deutlich, dass sich die Mitschülerrollen unabhängig von der an der Untersuchung teilnehmenden Schule gleich auf die einzelnen Rollen verteilen. Der durchgeführte Chi Quadrat Test bestätigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen ($\chi^2(3, N = 811) = 2,923, n.s.$).

Tabelle 3: Verteilung der Primärrollen in % in Abhängigkeit der Schule

		Schulen einzeln				Gesamt
		1	2	3	4	
Primärrolle ohne Rolle	Anzahl	32	32	4	50	118
	% von Schulen einzeln	15,2%	13,6%	5,6%	17,1%	14,5%
	% der Gesamtzahl	3,9%	3,9%	,5%	6,2%	14,5%
Opfer	Anzahl	26	31	12	35	104
	% von Schulen einzeln	12,3%	13,1%	16,9%	11,9%	12,8%
	% der Gesamtzahl	3,2%	3,8%	1,5%	4,3%	12,8%
Außenstehende	Anzahl	41	48	16	75	180
	% von Schulen einzeln	19,4%	20,3%	22,5%	25,6%	22,2%
	% der Gesamtzahl	5,1%	5,9%	2,0%	9,2%	22,2%
Verteidiger	Anzahl	40	50	18	53	161
	% von Schulen einzeln	19,0%	21,2%	25,4%	18,1%	19,9%
	% der Gesamtzahl	4,9%	6,2%	2,2%	6,5%	19,9%
Verstärker	Anzahl	25	29	4	26	84
	% von Schulen einzeln	11,8%	12,3%	5,6%	8,9%	10,4%
	% der Gesamtzahl	3,1%	3,6%	,5%	3,2%	10,4%
Assistenten	Anzahl	25	29	9	28	91
	% von Schulen einzeln	11,8%	12,3%	12,7%	9,6%	11,2%
	% der Gesamtzahl	3,1%	3,6%	1,1%	3,5%	11,2%
Täter	Anzahl	22	17	8	26	73
	% von Schulen einzeln	10,4%	7,2%	11,3%	8,9%	9,0%
	% der Gesamtzahl	2,7%	2,1%	1,0%	3,2%	9,0%
Gesamt	Anzahl	211	236	71	293	811
	% von Schulen einzeln	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl	26,0%	29,1%	8,8%	36,1%	100,0%

4.1.2 Sekundäre Mitschülerrollen

Um überprüfen zu können, wie konsistent die Mitschülernominierungen sind, werden den Schülern in Abhängigkeit vom zweithöchsten z-Wert Sekundärrollen (Zweitrollen) zugeordnet.

4.1.2.1 Verteilung sekundärer Mitschülerrollen

62% der befragten Schüler mit ermittelter Primärrolle, kann eine Sekundärrolle zugeteilt werden.

Wie Abbildung 4 zeigt, teilen sich die Zweitrollen folgendermaßen auf: Der größte Anteil fällt mit 15% (n=101) auf die Sekundärrolle Verstärker. 13% (n=89) können in ihrer Zweitrolle als Assistenten, 10% (n=69) als Außenstehende, 9% als Bully und 8% als Opfer ausgemacht werden. Am wenigsten wird mit 7% (n=51) die Rolle des Verteidigers als Sekundärrolle vergeben. Den meisten Jugendlichen (38%) kann zusätzlich zur Primärrolle keine Sekundärrolle zugeteilt werden.

Durch eine Aufspaltung der Verteilung in die Kategorien Pro- und Antibullying-Rollen, zeigt sich im Vergleich zu den Primärrollen ein gegenteiliges Bild. Im Gegensatz zu den Erstrollen, wo nichtaggressiven Rollen überwiegen (55%), entfällt der größere Prozentsatz der Sekundärrollen auf aggressive Rollen. 37% der Jugendlichen erhalten eine aggressive Zweitrolle als Täter, Assistent oder Verstärker. Nur jeder vierte Schüler (25%) weist eine nichtaggressive Sekundärrolle auf.

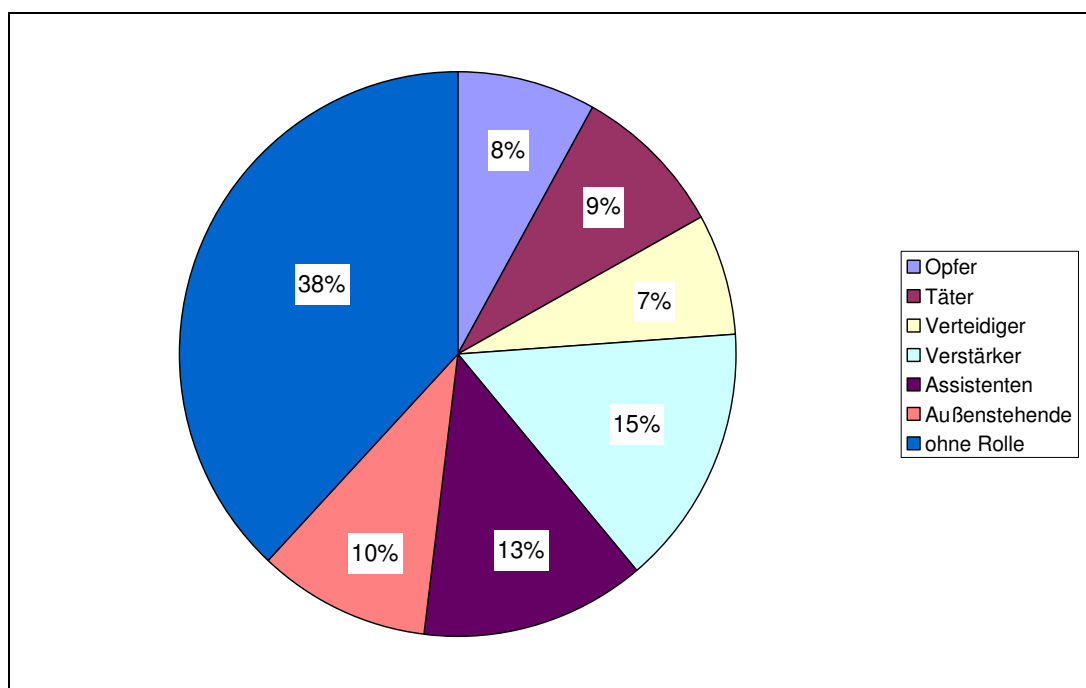


Abbildung 4: Verteilung der Sekundärrollen in %

4.1.2.2 Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen

In einem weiteren Schritt werden die Sekundärrollen in Abhängigkeit von den Primärrollen betrachtet. Die ermittelten Zusammenhänge können Tabelle 4, entnommen werden.

Von 445 Jugendlichen (54,9%), die eine nichtaggressive Erstrolle (Opfer, Verteidiger, Außenstehende) einnehmen, konnte bei 50% (n=224) keine Zweitrolle festgestellt werden. Folglich schätzen die Mitschüler das Verhalten in Mobbing Situationen jedes zweiten nicht-aggressiven Schülers als sehr konsistent ein. Weitere 31% der Schüler mit nichtaggressiver Primärrolle kann eine nicht-aggressive Sekundärrolle zugeordnet werden.

Betrachtet man die einzelnen nichtaggressiven Rollen, sind Außenstehende überwiegend (57%) ohne Sekundärrolle. Am zweithäufigsten findet man bei Außenstehenden (19%) die Zweitrolle des Opfers. Bei etwa halb so vielen Außenstehenden (11%) wurde eine Sekundärrolle als Verteidiger berechnet. Bei 13% kann eine aggressive Zweitrolle als Täter, Assistent oder Verstärker festgestellt werden.

Jedem zweiten Verteidiger (49%) kann aufgrund der Mitschülerurteile ebenfalls keine Sekundärrolle zugeteilt werden. Bei 25% der Verteidiger schätzen die Klassenkameraden das Verhalten in zweiter Präferenz als das eines Außenstehenden ein. Bei jedem fünften Verteidiger (19%) wurde eine aggressive Zweitrolle identifiziert. Nur 8% derjenigen, die sich auf die Seite des Opfers stellen, werden an zweiter Stelle selbst als Opfer betrachtet.

In der Gruppe der nichtaggressiven Schüler, sind Opfern am seltensten (40%) ohne Sekundärrolle. Zu 18% nehmen sie die Sekundärrolle Außenstehender und zu 14% die Sekundärrolle Verteidiger ein. Jedes vierte Opfer (26%) wird an zweiter Stelle als aggressiver Jugendlicher charakterisiert.

16% (n=40) der Befragten, die in ihrer Primärrolle als aggressiv eingeschätzt werden, kann keine Zweitrolle zugeteilt werden. Von 248 Schülern (31%) mit einer Primärrolle als Täter, Assistent, oder Verstärker wird mit 69% (n=171) bei der Mehrheit auch eine aggressive Zweitrolle bestätigt. Weitere 15% (n=37) erhalten laut der Einschätzung ihrer Klassenkameraden eine nichtaggressive Sekundärrolle als Opfer, Verteidiger, oder Außenstehender.

Im Hinblick auf die einzelnen aggressiven Rollen wird Tätern zu 42,5% (n=31) die Sekundärrolle des Assistenten bzw. zu 36% (n=26) die des Verstärkers zugeordnet. 14% der Bullies erhalten in zweiter Präferenz eine nicht-aggressive Zweitrolle, weitere 8% keine.

Auch Assistenten werden von ihren Mitschülern überwiegend als aggressiv bestätigt. 45% können der Zweitrolle des Verstärkers, 30% des Täters zugerechnet werden. 13% verhalten sich laut Urteilen der Klassenkameraden so, dass ihnen eine Sekundärrolle als Opfer, Verteidiger oder Außenstehender zugeteilt werden kann.

Verstärker weichen bezüglich ihrer Zweitrollen von Tätern und Assistenten ab. Zwar überwiegen auch in dieser Gruppe aggressive Zweitrollen (55%), kommen aber seltener vor als bei Tätern und Assistenten. Am zweithäufigsten nach der sekundären Assistentenrolle (38%) erhalten Verstärker keine Zweitrolle.

4.1.2.3 Verteilung der Sekundärrollen in Anhängigkeit vom Geschlecht

Beim Geschlechtervergleich zeigt sich, dass signifikant mehr Jungen als Mädchen eine Sekundärrolle zugeordnet werden kann ($\chi^2(1, N = 693) = 15,78$ $p < .001$). Von 417 Jungen, denen im ersten Schritt eine Primärrolle zugeteilt werden kann, erhalten 68% ($n=283$) zudem eine Sekundärrolle. Dagegen kann nur bei 53% ($n=146$) der 276 Mädchen mit Primärrolle auch eine Sekundärrolle identifiziert werden.

Folglich wird das Verhalten der weiblichen Befragten von den Mitschülern rollenkonsistenter eingeschätzt als das der Jungen.

Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Verteilung der Zweitrollen in Abhängigkeit vom Geschlecht. Es wird deutlich, dass Mädchen seltener als Jungen eine aggressive sekundäre Mitschülerrolle einnehmen.

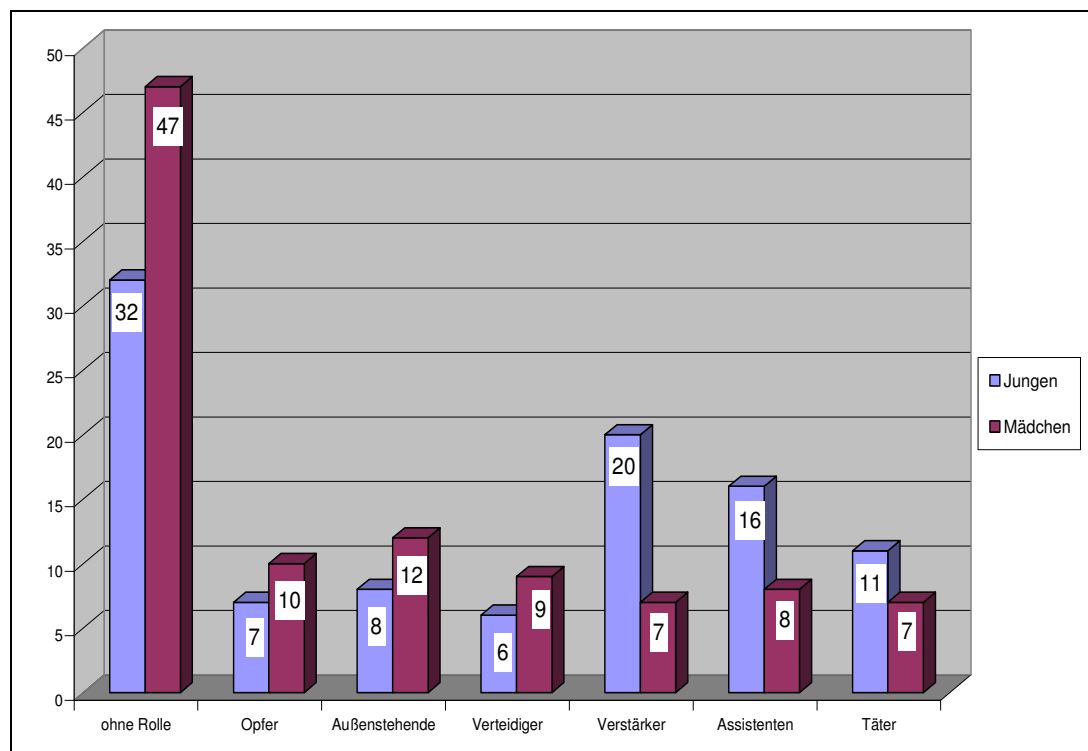


Abbildung 5: Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

Tabellen 5 und 6 trennen die Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit von den Primärrollen nach dem Geschlecht.

Da weibliche und männliche Opfer zu 42% keine Sekundärrolle erhalten, wird die Opferrolle gleichermaßen konstant beurteilt. Mädchen, die schikaniert werden, nehmen drei Mal so oft die Zweitrolle des Verteidigers ein. Bei männlichen Opfern tritt doppelt so oft eine aggressive Sekundärrolle auf.

Männlichen Außenstehenden kann zweimal so häufig eine aggressive Zweitrolle zugeordnet werden, als weiblichen Außenstehenden.

Zwischen Verteidigern treten keine entscheidenden Geschlechtsunterschiede auf.

Darüber hinaus differenziert der Faktor Geschlecht sehr stark zwischen aggressiven Mitschülerrollen.

So wird die Rolle weiblicher Verstärker von den Klassenkameraden sehr konsistent beurteilt. 86% erhalten keine Sekundärrolle, 14% eine aggressive. Bei männlichen Verstärkern dagegen kann in 59% der Fälle eine Zweitrolle als Assistent oder Verstärker ermittelt werden. 22% von ihnen erhalten keine Zweitrolle.

Sowohl bei Assistenten als auch bei Tätern wird knapp halb so vielen Mädchen nach zweiter Präferenz eine aggressive Rolle zugeteilt. Männliche Assistenten (83%) und Täter (94%) werden mehrheitlich als aggressiv bestätigt. 45% der weiblichen Assistentinnen und 31% der Täterinnen erhalten eine nicht-aggressive Sekundärrolle. Die Rolle jeder fünften Täterin wird als konsistent beurteilt, da keine Zweitrolle vorliegt.

Tabelle 5: Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen in % bei Mädchen

			Sekundärrolle						Gesamt	
			andere	Opfer	Außen- stehend	Vertei- diger	Verstär- ker	Assistent		Täter
Primärrolle	Opfer	Gesamt N	10		3	7	1	1	2	24
		% Primärrolle	41,7%		12,5%	29,2%	4,2%	4,2%	8,3%	100,0%
		Gesamt	3,6%		1,1%	2,5%	,4%	,4%	,7%	8,7%
	Außen- stehender	Gesamt N	49	16		8	3	2	2	80
		% Primärrolle	61,3%	20,0%		10,0%	3,8%	2,5%	2,5%	100,0%
		Gesamt	17,8%	5,8%		2,9%	1,1%	,7%	,7%	29,0%
	Verteidiger	Gesamt N	58	10	27		3	10	11	119
		% Primärrolle	48,7%	8,4%	22,7%		2,5%	8,4%	9,2%	100,0%
		Gesamt	21,0%	3,6%	9,8%		1,1%	3,6%	4,0%	43,1%
	Verstärker	Gesamt N	6					1		7
		% Primärrolle	85,7%					14,3%		100,0%
		Gesamt	2,2%					,4%		2,5%
	Assistent	Gesamt N	2	1	3	5	6		3	20
		% Primärrolle	10,0%	5,0%	15,0%	25,0%	30,0%		15,0%	100,0%
		Gesamt	,7%	,4%	1,1%	1,8%	2,2%		1,1%	7,2%
	Täter	Gesamt N	5	1	1	6	5	8		26
		% Primärrolle	19,2%	3,8%	3,8%	23,1%	19,2%	30,8%		100,0%
		Gesamt	1,8%	,4%	,4%	2,2%	1,8%	2,9%		9,4%
	Gesamt	Gesamt N	130	28	34	26	18	22	18	276
		% Primärrolle	47,1%	10,1%	12,3%	9,4%	6,5%	8,0%	6,5%	100,0%
		Gesamt	47,1%	10,1%	12,3%	9,4%	6,5%	8,0%	6,5%	100,0%

Tabelle 6: Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen in % bei Jungen

			Sekundärrolle						Gesamt	
			andere	Opfer	Außen- stehend	Vertei- diger	Verstär- ker	Assistent		Täter
Primärrolle	Opfer	Gesamt N	33		16	8	14	6	3	80
		% Primärrolle	41,3%		20,0%	10,0%	17,5%	7,5%	3,8%	100,0%
		% von gesamt	7,9%		3,8%	1,9%	3,4%	1,4%	,7%	19,2%
	Außen- stehender	Gesamt N	53	19		11	11	4	2	100
		% Primärrolle	53,0%	19,0%		11,0%	11,0%	4,0%	2,0%	100,0%
		% von gesamt	12,7%	4,6%		2,6%	2,6%	1,0%	,5%	24,0%
	Verteidiger	Gesamt N	21	2	13		2	3	1	42
		% Primärrolle	50,0%	4,8%	31,0%		4,8%	7,1%	2,4%	100,0%
		% von gesamt	5,0%	,5%	3,1%		,5%	,7%	,2%	10,1%
	Verstärker	Gesamt N	17	5	5	5		31	14	77
		% Primärrolle	22,1%	6,5%	6,5%	6,5%		40,3%	18,2%	100,0%
		% von gesamt	4,1%	1,2%	1,2%	1,2%		7,4%	3,4%	18,5%
	Assistent	Gesamt N	9	2		1	35		24	71
		% Primärrolle	12,7%	2,8%		1,4%	49,3%		33,8%	100,0%
		% von gesamt	2,2%	,5%		,2%	8,4%		5,8%	17,0%
	Täter	Gesamt N	1	1	1		21	23		47
		% Primärrolle	2,1%	2,1%	2,1%		44,7%	48,9%		100,0%
		% von gesamt	,2%	,2%	,2%		5,0%	5,5%		11,3%
Gesamt	Gesamt N	134	29	35	25	83	67	44	417	
	% Primärrolle	32,1%	7,0%	8,4%	6,0%	19,9%	16,1%	10,6%	100,0%	
	% von gesamt	32,1%	7,0%	8,4%	6,0%	19,9%	16,1%	10,6%	100,0%	

4.1.3 Selbst eingeschätzte Mobbingrollen

Nachdem Primär- und Sekundärrolle bisher aus den Einschätzungen der Mitschüler (Peernominierungen) bestimmt wurden, sollen in diesem Kapitel die primären Mobbingrollen aus den Selbsteinschätzungen der Schüler ermittelt werden.

Eine Selbsteinschätzung liegt bei 88% (n=717) aller befragten Schüler vor.

4.1.3.1 Verteilung der selbst eingeschätzten Mobbingrollen

Die Ergebnisse werden in Abbildung 6 verdeutlicht. 30% (n=215) der Jugendlichen kann keine selbst eingeschätzte Rolle zugeordnet werden. Mit 40% (n=278) sieht sich der größte Anteil der Jugendlichen selbst in der Rolle des Verteidigers. Weitere 18% (n=129) schätzen sich als Außenstehende und lediglich 3% (n=21) als Opfer ein. Zusammenfassend geben 61% (n=428) der Jugendlichen an, eine nicht-aggressive Rolle einzunehmen.

Im Vergleich dazu beurteilen 10% der Befragten (n=74) ihr Verhalten in Mobbing-situationen als aggressiv (Probullying-Kategorie). Hiervon sieht sich mit 8% (n=56) die Mehrheit als Verstärker. Jeweils 1% der Schüler (n=9) kann aufgrund ihrer Selbstauskünfte die Rolle des Täters bzw. des Assistenten zugeschrieben werden.

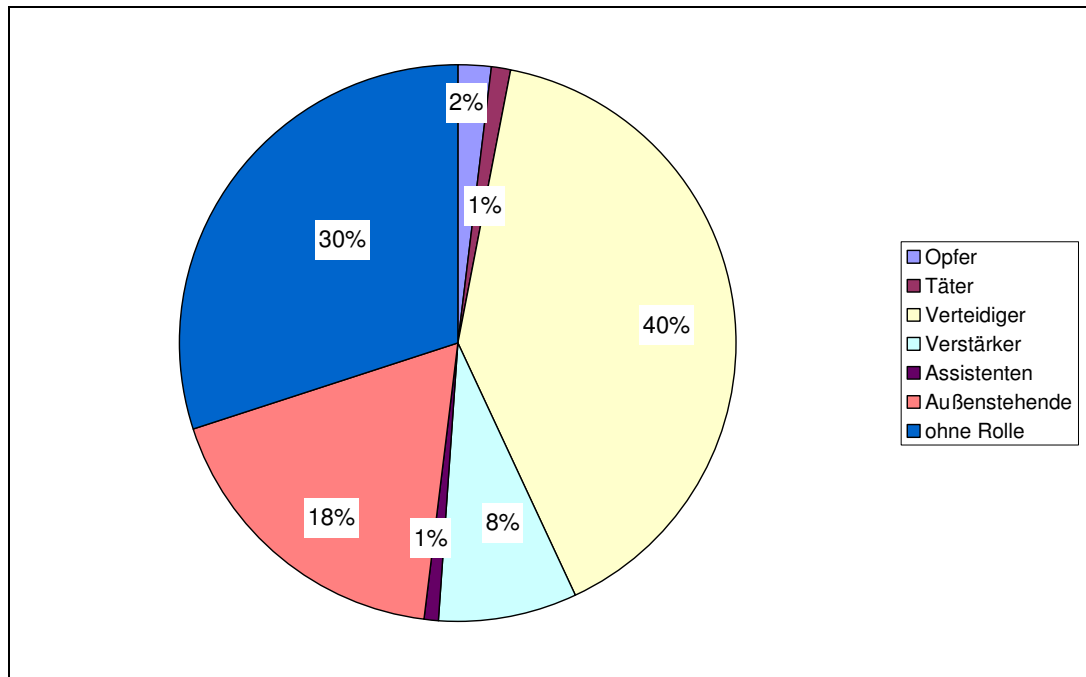


Abbildung 6: Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in %

4.1.3.2 Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit der Primärrollen

Bei jedem fünften Jugendlichen (21%) stimmt die selbst eingeschätzte Rolle mit der Primärrolle nach Peereinschätzung überein. Wie Abbildung 7 zeigt, wurde eine Übereinstimmung von Primärrolle und selbst eingeschätzter Rolle bei 52% der Verteidiger, 29% der Außenstehenden, 18% der Verstärker, 12% der Opfer, 5% der Täter und 1% der Assistenten gefunden.

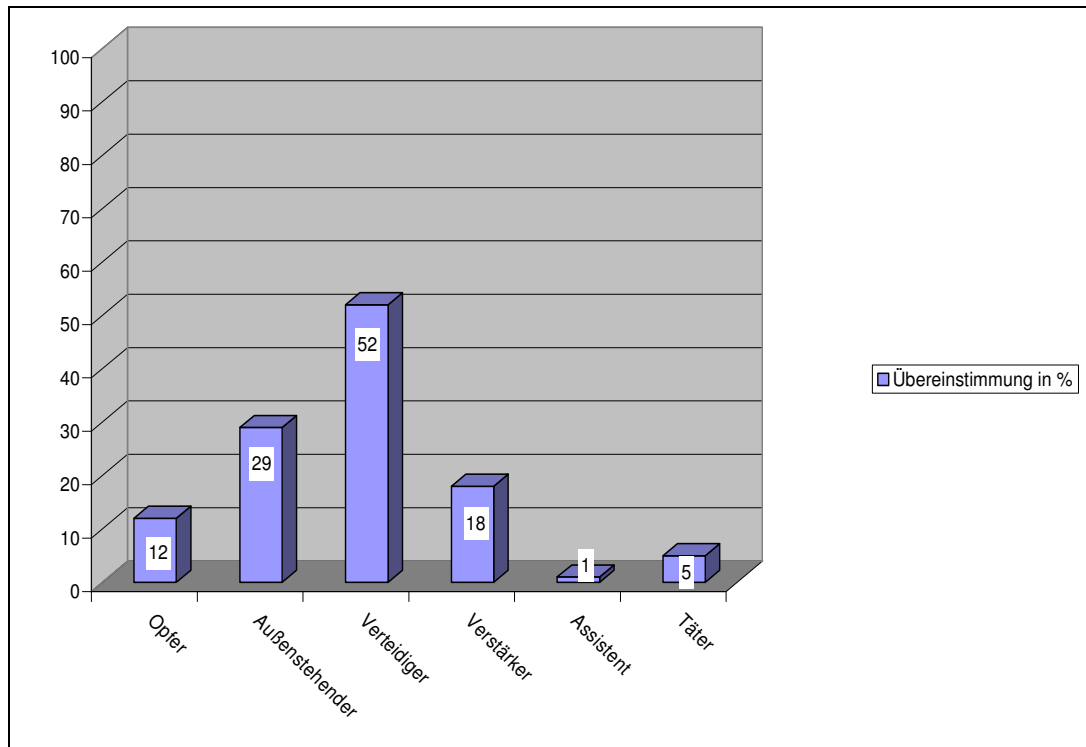


Abbildung 7: Übereinstimmung von selbst eingeschätzten Rollen und Peerberichten (Primärrollen) in %

Abbildung 8 gibt Aufschluss über Zusammenhänge zwischen Selbst- und Peerberichten. Schüler, deren Verhalten von den Mitschülern als nichtaggressiv beschrieben wird (Antibullying- Primärrolle), sehen sich im Selbstbericht ebenfalls überwiegend in Antibullying- Rollen. Opfer (68%), Außenstehende (66%) und Verteidiger (70%) geben meist an, eine nicht aggressive Rolle einzunehmen.

Dabei schätzen sich Opfer (35%), Verteidiger (52%) und Außenstehende (35%) mehrheitlich als Verteidiger ein. Die Berechnung einer einfaktoriellen ANOVA ($F(5, 609) = 3.25, n.s.$) und anschließende Scheffé Tests belegen, dass sich Schüler, die von ihren Mitschülern als Verteidiger betrachtet werden (Primärrolle) nicht signifikant häufiger als Jugendliche in anderen Mobbingrollen selbst für Verteidiger halten.

Außenstehende (3%) und Verteidiger (2%) sehen sich in der Regel nicht als Opfer. Jeder zehnte Schüler (12%), der laut Angaben der Klassenkameraden Ziel von Schikanen ist, gibt selbst an, Opfer zu sein.

29% der Außenstehenden, 21% der Opfer und 16% der Verteidiger bewerten ihr Auftreten in Mobbing-situationen als das eines Außenstehenden.

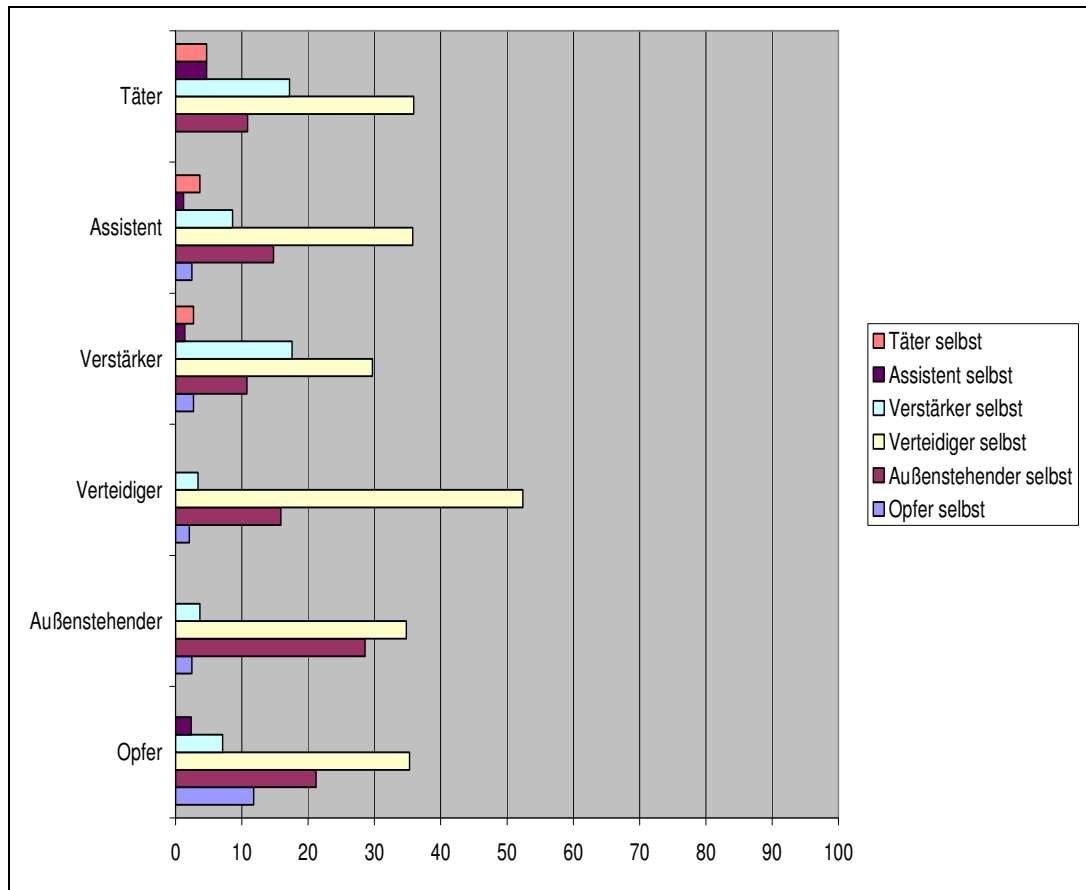


Abbildung 8: Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit der Primärrollen (Peerberichte) in %

4.1.3.3 Geschlechtsunterschiede bei selbst eingeschätzten Mitschülerrollen

Abbildung 9 macht eine ungleichmäßige Verteilung der selbst eingeschätzten Primärrollen bei Mädchen und Jungen deutlich ($\chi^2(6, N = 717) = 66,83, p < .001$). Im Hinblick auf Probullying-Rollen kann bei insgesamt 2% der Mädchen eine selbst eingeschätzte Verstärker-, Assistenten oder Täterrolle identifiziert werden. Im Gegensatz hierzu schätzen acht Mal so viele (16%) Jungen ihr Verhalten bei Mobbing als aggressiv ein. Ein Großteil hiervon betrachtet sich mit 12% als Verstärker.

Mit 54% schreiben sich mehr als die Hälfte der Gruppe der Mädchen selbst die Rolle des Verteidigers zu. Im Vergleich dazu sehen sich lediglich 28% der Jungen in dieser Rolle. Folglich geben signifikant mehr Mädchen an, sich für das Opfer einzusetzen als Jungen ($\chi^2(1, N = 717) = 48,43, p < .001$).

Männlichen Schüler dagegen kann signifikant häufiger die selbst eingeschätzte Rolle des Verstärkers zugeordnet werden ($\chi^2(1, N = 717) = 27,97, p < .001$). 12% betrachten sich selbst als Verstärker. Im Vergleich dazu, schätzen sich nur 1% der Mädchen als Verstärker ein.

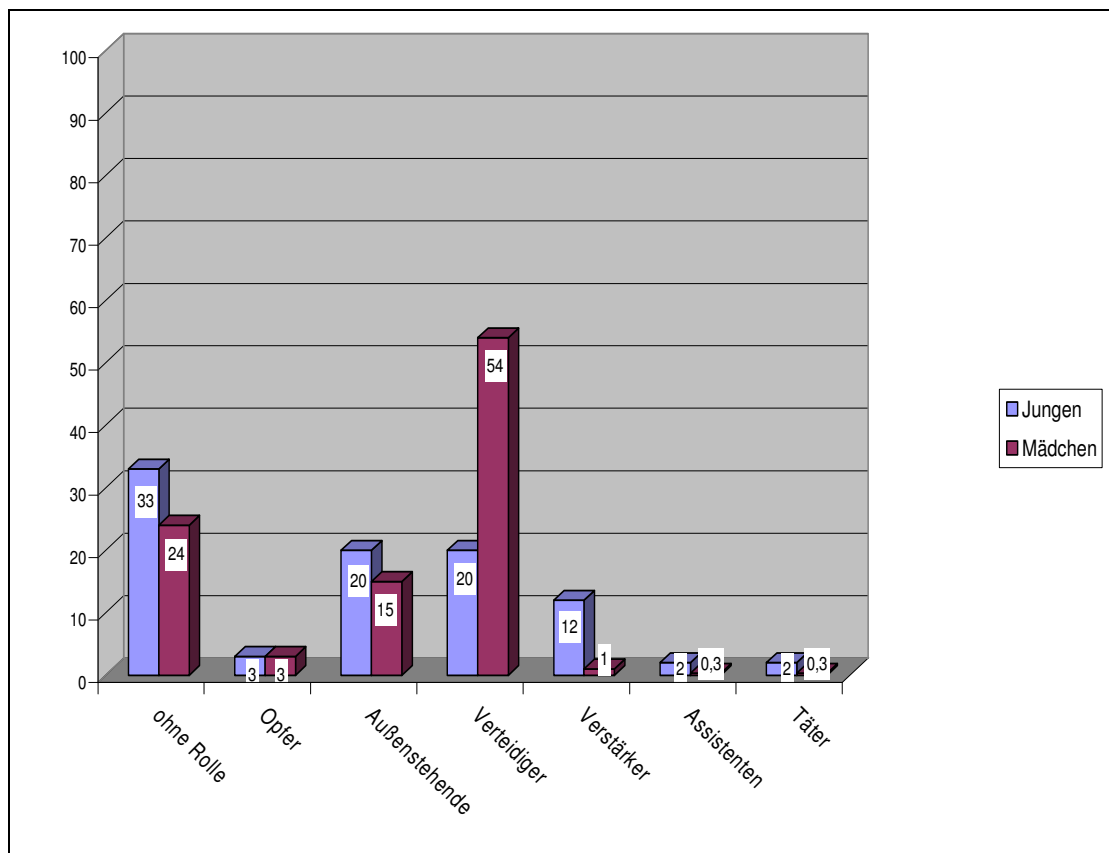


Abbildung 9: Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

Tabellen 7 und 8 zeigen Zusammenhänge zwischen selbst eingeschätzten Rollen und Primärrollen bei Mädchen und Jungen.

Mädchen aller Rollen benennen sich auffallend häufig als Verteidiger. Besonders hoch ist der Anteil unter weiblichen Opfern. 67% geben an, als Verteidiger zu fungieren.

Im Vergleich hierzu stimmen selbst eingeschätzte Rolle und Primärrolle bei 58% der Verteidiger überein. Dies stellt die höchste Übereinstimmung zwischen Peereinschätzung und Selbsteinschätzung dar. Kein Mädchen schätzt sein Verhalten als das eines Bullies ein. Lediglich weibliche Verteidiger (1%) und 15% der Täterinnen sehen sich selbst in aggressiven Rollen als Verstärker oder Assistentin. Generell kann nur halb so vielen Jungen die selbst eingeschätzte Rolle des Verteidigers zugeteilt werden. Im Gegensatz zu den untersuchten Mädchen betrachtet sich nur jedes vierte männliche Opfer als Verteidiger. Mehr als doppelt so viele männliche (13%) als weibliche Opfer (6%) bestätigen im Selbstbericht ihre Opferrolle. Anders als bei Mädchen in aggressiven Primärrollen, geben deutlich mehr männliche Täter (33%), Assistenten (18%) und Verstärker (24%) an, eine aggressive Rolle einzunehmen.

Tabelle 7: Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit der Primärrollen in % bei Mädchen

			selbst eingeschätzte Rolle					Gesamt	
			andere	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker		Assistent
Primärrolle nach Peereinschätzung	Opfer	Anzahl	1	1	4	12	0	0	18
		% von Primärrolle (Peers)	5,6%	5,6%	22,2%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
	Außenstehender	Anzahl	19	3	16	33	0	0	71
		% von Primärrolle (Peers)	26,8%	4,2%	22,5%	46,5%	,0%	,0%	100,0%
	Verteidiger	Anzahl	26	2	15	60	1	0	104
		% von Primärrolle (Peers)	25,0%	1,9%	14,4%	57,7%	1,0%	,0%	100,0%
	Verstärker	Anzahl	3	0	0	4	0	0	7
	% von Primärrolle (Peers)	42,9%	,0%	,0%	57,1%	,0%	,0%	100,0%	
	Assistent	Anzahl	4	2	2	11	0	0	19
		% von Primärrolle (Peers)	21,1%	10,5%	10,5%	57,9%	,0%	,0%	100,0%
	Täter	Anzahl	4	0	2	13	2	1	22
		% von Primärrolle (Peers)	18,2%	,0%	9,1%	59,1%	9,1%	4,5%	100,0%
Gesamt		Anzahl	57	8	39	133	3	1	241
		% von Primärrolle (Peers)	23,7%	3,3%	16,2%	55,2%	1,2%	,4%	100,0%

Tabelle 8: Verteilung der selbst eingeschätzten Rollen in Abhängigkeit der Primärrollen in % bei Jungen

			selbst eingeschätzte Rolle							Gesamt
			andere	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter	
Primärrolle nach Peereinschätzung	Opfer	Anzahl	18	9	14	18	6	2	0	67
		% von Primärrolle (Peers)	26,9%	13,4%	20,9%	26,9%	9,0%	3,0%	,0%	100,0%
	Außenstehender	Anzahl	30	1	30	23	6	0	0	90
		% von Primärrolle (Peers)	33,3%	1,1%	33,3%	25,6%	6,7%	,0%	,0%	100,0%
	Verteidiger	Anzahl	12	1	8	16	4	0	0	41
		% von Primärrolle (Peers)	29,3%	2,4%	19,5%	39,0%	9,8%	,0%	,0%	100,0%
	Verstärker	Anzahl	23	2	8	18	13	1	2	67
	% von Primärrolle (Peers)	34,3%	3,0%	11,9%	26,9%	19,4%	1,5%	3,0%	100,0%	
	Assistent	Anzahl	23	0	10	18	7	1	3	62
		% von Primärrolle (Peers)	37,1%	,0%	16,1%	29,0%	11,3%	1,6%	4,8%	100,0%
	Täter	Anzahl	13	0	5	10	9	2	3	42
		% von Primärrolle (Peers)	31,0%	,0%	11,9%	23,8%	21,4%	4,8%	7,1%	100,0%
Gesamt		Anzahl	119	13	75	103	45	6	8	369
		% von Primärrolle (Peers)	32,2%	3,5%	20,3%	27,9%	12,2%	1,6%	2,2%	100,0%

4.1.4 Zusammenfassung zum Verhalten der Jugendlichen in Mobbing-situationen

86% der Jugendlichen kann eine Mitschülerrolle zugeordnet werden. Die Schüler erhalten aufgrund von Mitschülerurteilen zu 55% eine nicht-aggressive und zu 31% eine aggressive Mobbingrolle. Mädchen nehmen mehrheitlich (67%) eine Antibullying- Rolle (Verteidiger, Außenstehender, Opfer) ein. Das Verhalten von 41% der Jungen wird als aggressiv beurteilt. Allerdings gibt es nicht signifikant mehr männliche als weibliche Täter.

Zwischen den vier Gymnasien sind keine Unterschiede zu verzeichnen.

Generell werden die Primärrollen der Jugendlichen konsistent eingeschätzt. Nicht-aggressive Schüler nehmen überwiegend keine Sekundärrolle ein. Aggressive Rollenträger erhalten nach zweiter Präferenz meist ebenfalls eine aggressive Zweitrolle.

Bei jedem fünften Jugendlichen stimmen Selbsteinschätzung und Primärrolle überein. Aggressive Schüler sehen sich selbst häufig als Verteidiger oder Außenstehende. Jungen beurteilen ihr Verhalten acht Mal häufiger aggressiv als Mädchen.

4.2 Differenzierung von Mitschülerrollen mit Hilfe des sozialen Status

Um die einzelnen Mobbingrollen besser differenzieren zu können, wird der Stellenwert der Schüler in der Klasse (sozialer Status) bestimmt. Hierfür werden Beliebtheit („social preference“, SP) und der soziale Einfluss („social impact“, SI) jedes Schülers berechnet.

4.2.1 Beliebtheit

Abbildung 10 verdeutlicht die soziale Präferenz (Beliebtheit) in Abhängigkeit von den sechs Mobbingrollen. Generell unterscheiden sich die Mitschülerrollen im Hinblick auf die soziale Präferenz signifikant. Die Berechnung einer einfaktoriellen ANOVA bestätigt diese Unterschiede ($F(5, 692) = 22.94, p < .001$). Mitschülerrollen können folglich aufgrund verschiedener sozialer Präferenzwerte differenziert werden.

Einen negativen Wert auf der Beliebtheitsskala erhalten Opfer (- 1.38), Täter (- 0.32) und Außenstehende (- 0.17). Opfern kann der größte negative Wert zugeordnet werden. Sie sind folglich am wenigsten beliebt.

Positive Werte können Verteidigern (0.56), Verstärkern (0.4) und Assistenten (0.06) zugeteilt werden. Verteidiger sind dabei am beliebtesten. Der Mittelwert der Assistenten liegt nahe dem Nullpunkt.

Die im Anschluss durchgeführten Post Hoc Tests (Scheffé Test) zeigen, dass Opfer signifikant unbeliebter sind, als alle anderen Schüler in den übrigen Mobbingrollen. Verteidiger sind signifikant beliebter als Außenstehende und Täter.

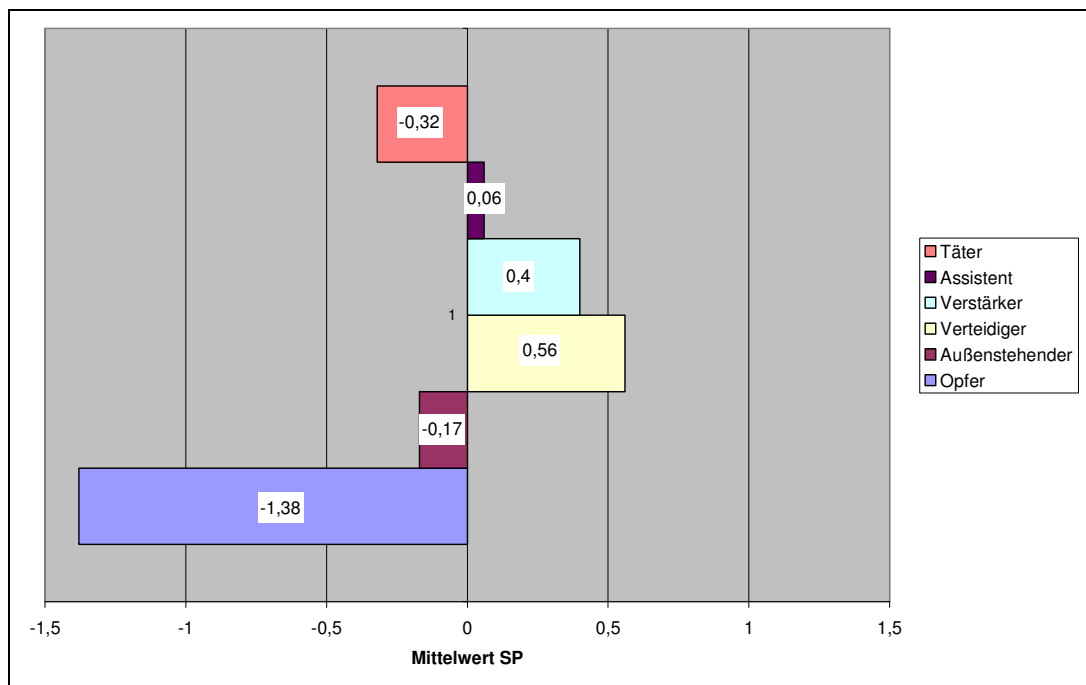


Abbildung 10: z-Mittelwerte für soziale Präferenz in Abhängigkeit der Primärrollen

4.2.2 Sozialer Einfluss

Aus Abbildung 11 wird der soziale Einfluss in Abhängigkeit von der Mobbingrolle ersichtlich. Mitschülerrollen unterscheiden sich eindeutig bezüglich ihrer sozialen Wirkung. Die Berechnung einer einfaktoriellen ANOVA bestätigt, dass sich Schüler mit verschiedenen Mobbingrollen auch bezüglich des sozialen Einflusses signifikant unterscheiden ($F(5, 692) = 4.4, p < .001$).

Ähnlich stark ausgeprägt ist der soziale Einfluss der Opfer (0.3545) und Täter (0.3466). Verstärker (0.05) und Assistenten (0.1) haben beide einen positiven Wert. Allerdings ist der Einfluss der Verstärker geringer. Negativ ist die soziale Wirkung bei Verteidigern (-0.1) und Außenstehenden (-0.16).

Bei anschließenden Post Hoc Tests (Scheffé Test) zeigt sich, dass Opfer signifikant mehr sozialen Einfluss als Außenstehende haben.

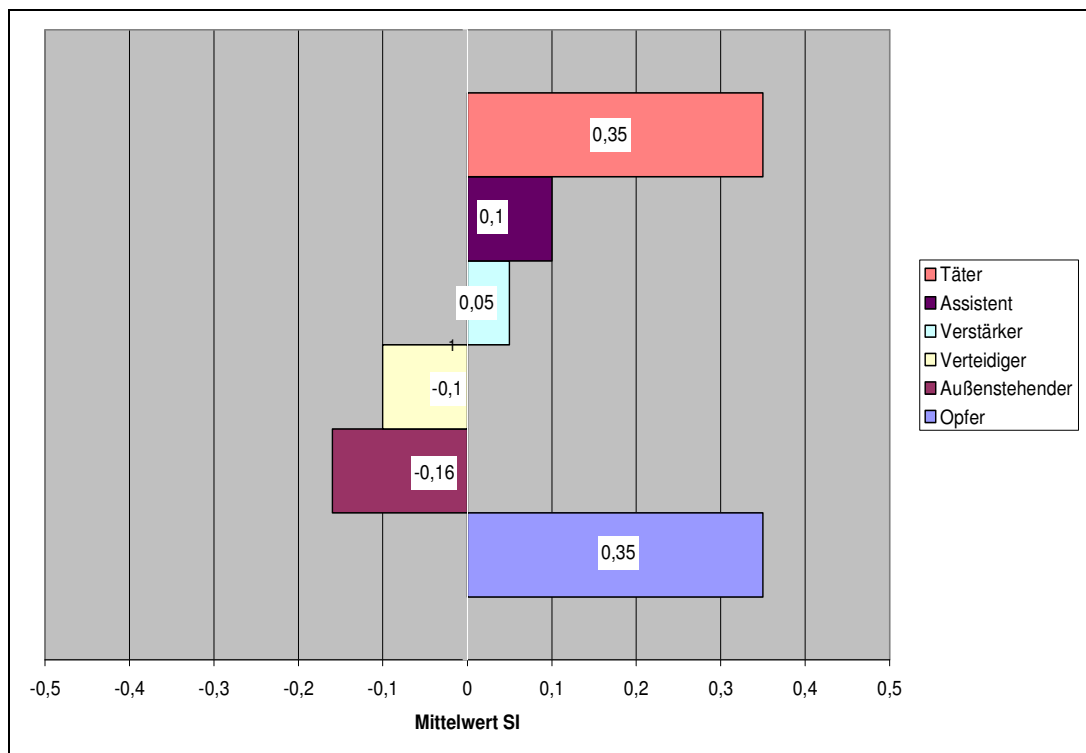


Abbildung 11: z-Mittelwerte für sozialen Einfluss in Abhängigkeit der Primärrollen

4.2.3 Zusammenfassung zum sozialen Status

Durch die Erfassung des sozialen Status können einzelne Mitschülerrollen differenziert und charakterisiert werden. Unbeliebt sind Opfer, Täter und Außenstehende. Als beliebt gelten Verteidiger und Verstärker. Sozialen Einfluss üben Täter, Opfer und Assistenten aus.

4.3 Differenzierung der Mitschülerrollen durch die Charakterisierung des Hilfeverhaltens

Um die einzelnen Mitschülerrollen weiter differenzieren zu können, wird die subjektive Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten der Schüler betrachtet. Es soll herausgefunden werden, ob Mitschülerrollen durch unterschiedliches Hilfeverhalten charakterisiert werden können. Die Jugendlichen müssen einschätzen, welche Kriterien für ihr Verhalten in Hilfesituationen ausschlaggebend sind. Es wird zwischen ich-, personen-, situations- oder kontextbezogen Antworten unterschieden.

4.3.1 Verteilung des Hilfeverhaltens

Abbildung 12 zeigt die Verteilung der Antworten für alle drei Hilfesituationen. Dabei antwortet mit 34% knapp die Mehrheit personenbezogen auf die Frage nach der Reaktion auf den verzweifelten Schüler. Weitere 34% geben an ichbezogen, 29% situationsbezogen und 4% kontextbezogen zu handeln.

Geht es darum, einem neuen Mitschüler die Schule zu zeigen, überwiegen mit 33% ichbezogene Antworten. Es folgen mit 27% personenbezogene, mit 21% situationsbezogene und mit 19% kontextbezogene Antworten.

Wird einem Mitschüler das Handy entwendet, reagieren 36% der Befragten ichbezogen, 28% personenbezogen, 21% situationsbezogen und 15% kontextbezogen.

Zusammenfassend betrachtet geben die Jugendlichen überwiegend an, ich- bzw. personenbezogen zu handeln. Am wenigsten wählen die Befragten kontextbezogene Antwortalternativen.

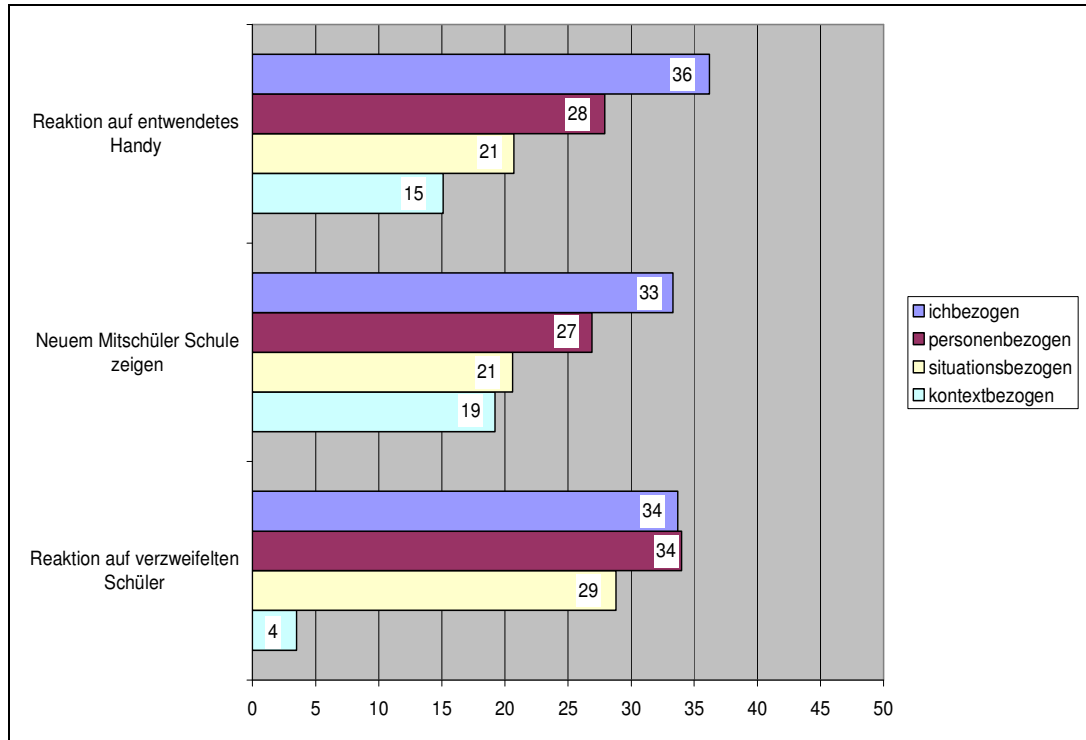


Abbildung 12: Hilfeverhalten in % in drei unterschiedlichen Situationen

Abbildung 13 kann die Gewichtung der Antwortalternativen der vierten Frage (vgl. Anhang A, Fragen 4) entnommen werden.

Am wichtigsten schätzen die Schüler mit 43% ihre persönliche Meinung ein. Weitere 51% finden die persönliche Einschätzung ziemlich wichtig.

Für ein Viertel der Jugendlichen (26%) ist die Person, um die es sich handelt, beim Treffen einer Entscheidung sehr wichtig. Weitere 46% finden Eigenschaften der betroffenen Person ziemlich wichtig.

Die Einschätzung der Anderen ist dagegen nur für 3% sehr wichtig und für 24% ziemlich wichtig. 73% der Schüler lassen sich demnach beim Treffen von Entscheidungen nicht von den Peers beeinflussen.

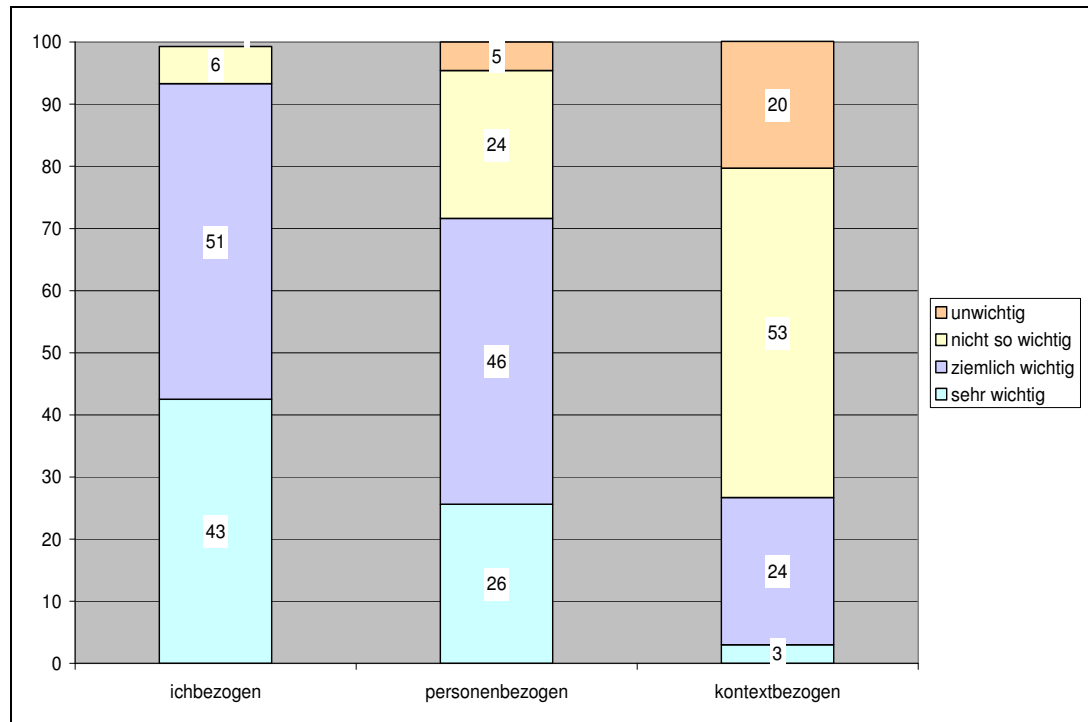


Abbildung 13: Gewichtung ich-, personen- und kontextbezogener Antworten in %

Im nächsten Schritt soll geprüft werden, ob es Zusammenhänge zwischen ich-, personen- und kontextbezogenen Antworten gibt. Zur Vereinfachung der Daten wurden zu diesem Zweck die Antworten unwichtig und nicht so wichtig als „unwichtig“ zusammengefasst. Die Antworten ziemlich wichtig und sehr wichtig bilden die Kategorie „wichtig“.

Für 74% der Jugendlichen, die die persönliche Einschätzung beim Treffen von Entscheidungen wichtig finden (sehr wichtig + ziemlich wichtig), ist der Kontext unwichtig (unwichtig + nicht so wichtig). 72% dieser Jugendlichen beurteilen die Beziehung zur betroffenen Person als wichtig.

67% der Jugendlichen, die die persönliche Einschätzung als unwichtig beurteilen, empfinden die Person als wichtiges Kriterium.

Nur etwa ein Viertel (26%) der Schüler, die den Kontext als wichtig ansehen, empfinden auch die persönliche Einschätzung als wichtig. Sowohl Jugendliche, die den Kontext wichtig finden (78%), als auch jene, die die Einschätzung der Anderen als unbedeutend erachten (69%), bezeichnen die Beziehung zur betroffenen Person als ausschlaggebend für die Reaktion.

4.3.2 Hilfeverhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht

Generell treten signifikante Geschlechtsunterschiede bezüglich des Hilfeverhaltens auf. Diese Unterschiede lassen sich bei Frage 1 ($\chi^2(3, N = 736) = 106,937, p < .001$), bei Frage 2 ($\chi^2(3, N = 720) = 29,589, p < .001$) und bei Frage 3 ($\chi^2(3, N = 709) = 34,226, p < .001$) nachweisen.

Abbildungen 14 – 16 verdeutlichen, dass Mädchen bei allen drei Fragen häufiger ichbezogen antworten. Bei Jungen überwiegen personenbezogene Antworten. Bezüglich der situations- und kontextbezogenen Kategorien ergeben sich keine Geschlechtsunterschiede. Mädchen geben signifikant häufiger an, ichbezogen zu handeln, wenn ein verzweifelte Schüler Hilfe benötigt ($\chi^2(1, N = 811) = 70,429, p < .001$), einem neuem Mitschüler die Schule gezeigt werden soll ($\chi^2(1, N = 811) = 27,369, p < .001$) und einem Mitschüler das Handy entwendet wird ($\chi^2(1, N = 811) = 16,497, p < .001$). Die Reaktion der Jungen hängt bei Frage 1 ($\chi^2(1, N = 811) = 79,415, p < .001$), Frage 2 ($\chi^2(1, N = 811) = 8,729, p = .003$) und Frage 3 ($\chi^2(1, N = 811) = 14,989, p < .001$) signifikant häufiger von der Person, die Hilfe benötigt, ab.

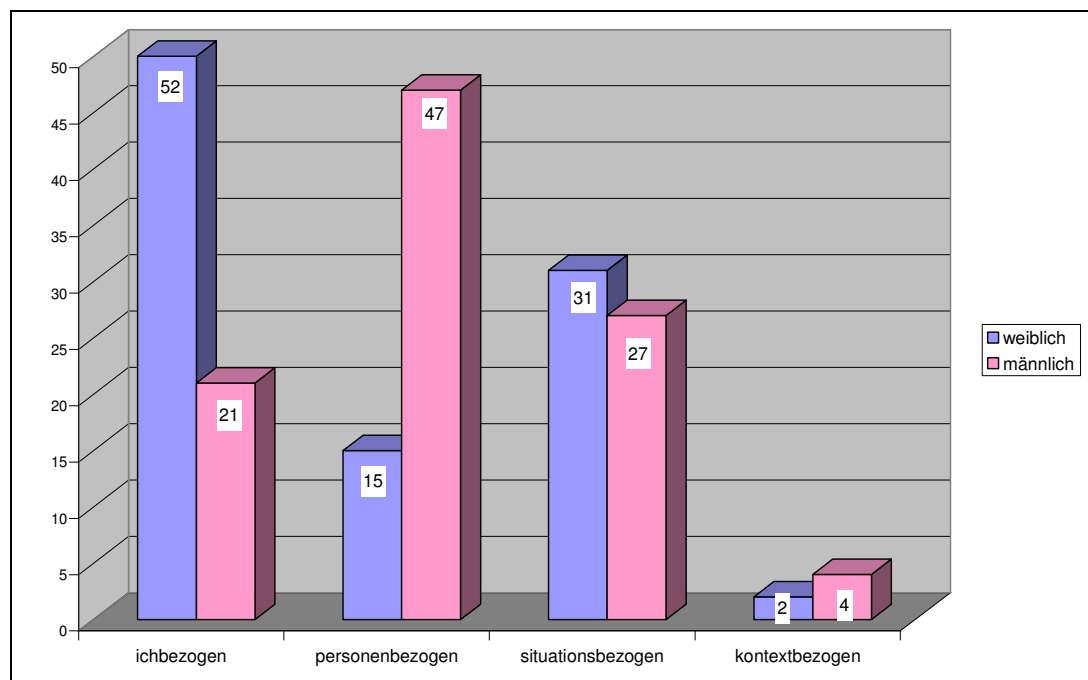


Abbildung 14: Reaktion auf verzweifelten Schüler in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

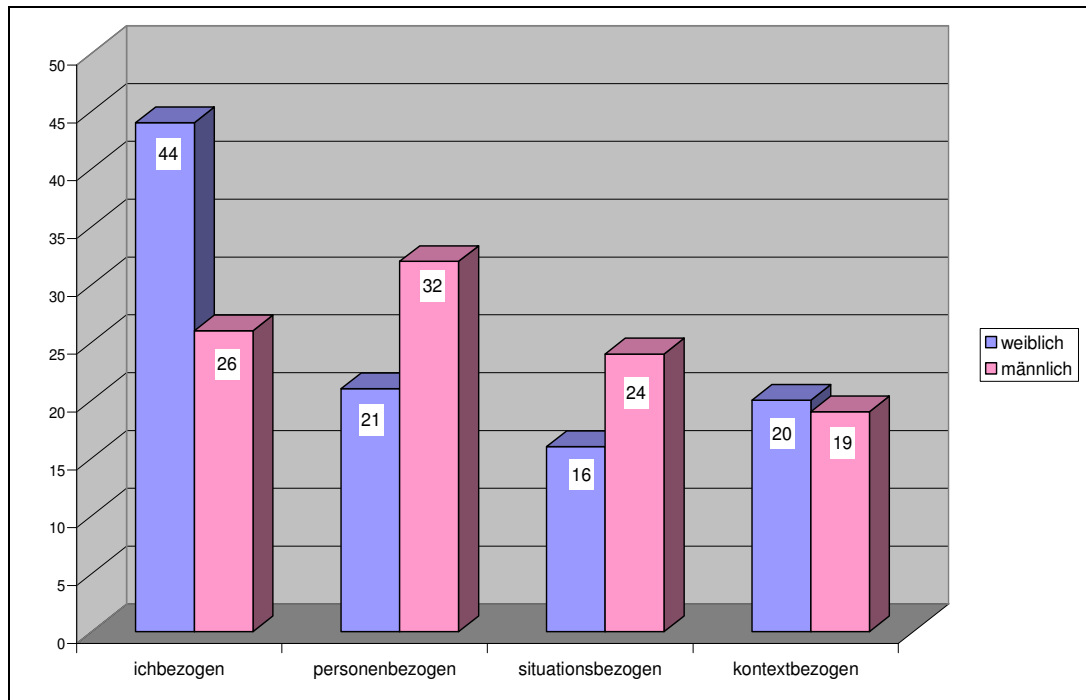


Abbildung 15: Bereitschaft neuem Mitschüler die Schule zu zeigen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

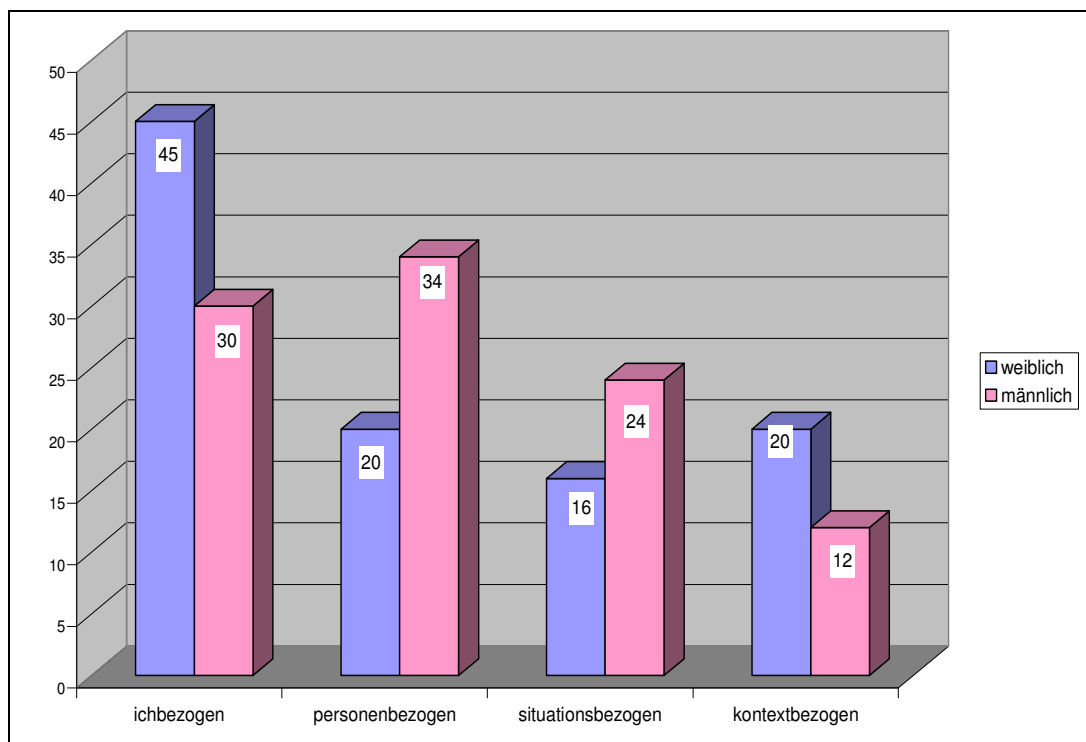


Abbildung 16: Reaktion auf entwendetes Handy in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

Die Ergebnisse der vierten Frage (Treffen von Entscheidungen) können Abbildung 17 entnommen werden. Bezüglich der Gewichtung ichbezogener und kontextbezogener Antworten unterscheiden sich die Geschlechter nicht signifikant.

Jungen schätzen jedoch die Bedeutung der Person (personenbezogene Antwort) beim Treffen von Entscheidungen signifikant höher ein, als Mädchen ($\chi^2(1, N = 735) = 34,851, p < .001$).

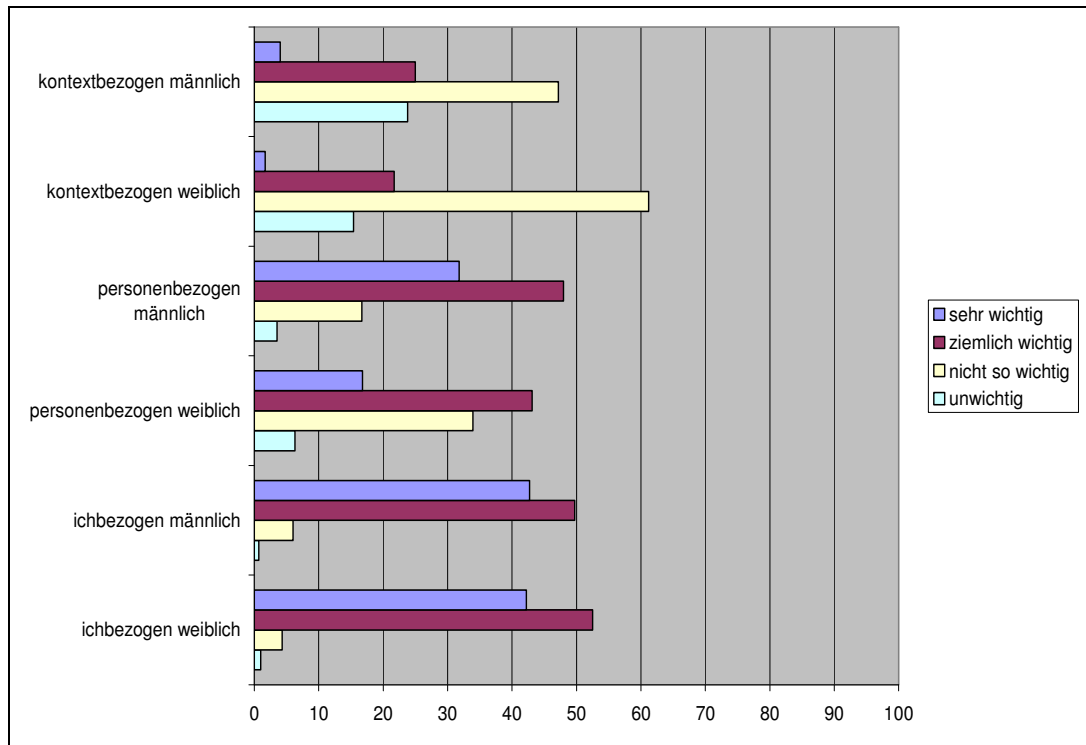


Abbildung 17: Gewichtung ich-, personen- und kontextbezogener Faktoren beim Treffen von Entscheidungen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

4.3.3 Hilfeverhalten – Charakterisierung nach Typen

Um Zusammenhänge zwischen Primärrollen und der subjektiven Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten aufzudecken, werden die Schüler in so genannte Hilfsgruppen eingeteilt (vgl. Kapitel 2.5.2). Insgesamt kann 61% der Jugendlichen ein Hilfstyp zugeordnet werden.

4.3.3.1 Verteilung der Hilfstypen

Laut Abbildung 18 kann der Großteil der Jugendlichen (42%) als ichbezogener Helfer identifiziert werden. Es folgen mit 32% personenbezogene Helfer, 21% situationsbezogene Helfer und 5% kontextbezogene Helfer.

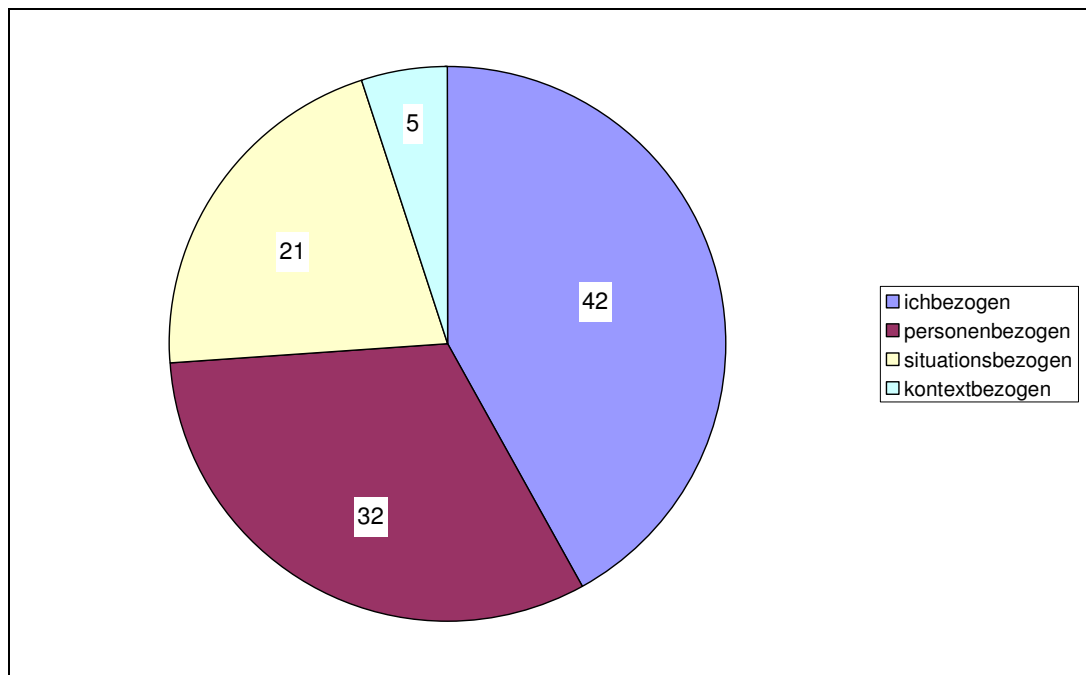


Abbildung 18: Verteilung der Hilfstypen in %

4.3.3.2 Hilfstypen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Die Einteilung der Schüler in Hilfstypen bestätigt ebenfalls die Geschlechtsunterschiede beim Hilfeverhalten. Abbildung 19 zeigt, dass Mädchen mit 61% mehr als doppelt so oft als Jungen als ichbezogener Hilfstyp bezeichnet werden können. Die Mehrheit der männlichen Jugendlichen (44%) kann der Kategorie personenbezogener Hilfstyp zugeordnet werden.

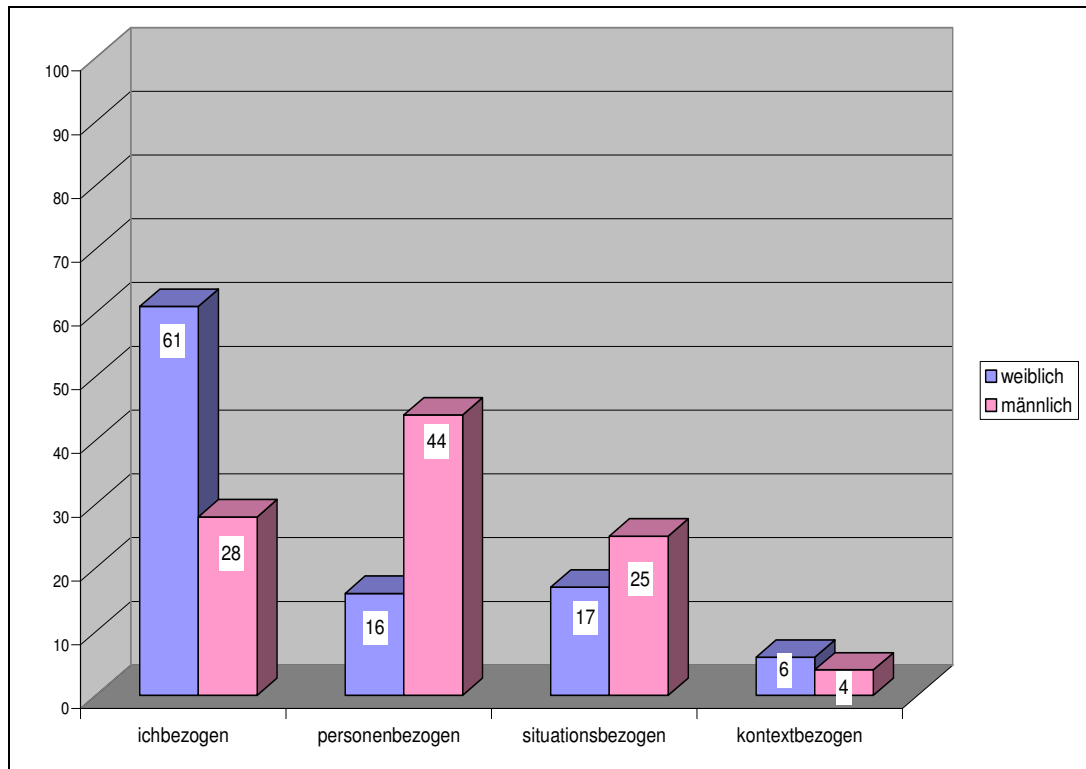


Abbildung 19: Hilfstypen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

4.3.3.3 Hilfstypen in Abhängigkeit der Primärrolle

Die Einteilung der Schüler in Hilfstypen wie sie aus Abbildung 20 ersichtlich wird, soll eine stärkere Differenzierung der primären Mitschülerrollen ermöglichen. Verteidiger helfen mit 63% am häufigsten ichbezogen. An zweiter Stelle folgt mit 52% die Gruppe der Täter. Die wenigsten ichbezogenen Antworten finden sich mit 26% unter Verstärkern.

Für Verstärker (48%) und Assistenten (45%) ist die Person, die Hilfe benötigt, der entscheidende Faktor für ihre Reaktion (personenbezogene Antwort). Lediglich 15% der Verteidiger sehen die Person als Motiv ihres Verhaltens (personenbezogene Helfer).

Der Einfluss der Gruppe (kontextbezogene Antworten) ist generell eher gering einzuschätzen. Am häufigsten wird das Verhalten von Opfern (8%) und Außenstehenden (7%) vom Kontext bestimmt. Weder Täter noch Verstärker werden als kontextbezogene Hilfstypen bestätigt.

Situationsbedingte Hilfstypen verteilen sich über alle Mitschülerrollen etwa gleich. Am häufigsten finden sich Verstärker mit 26% und am wenigsten Verteidiger mit 15% in der Gruppe der situationsbedingten Hilfstypen.

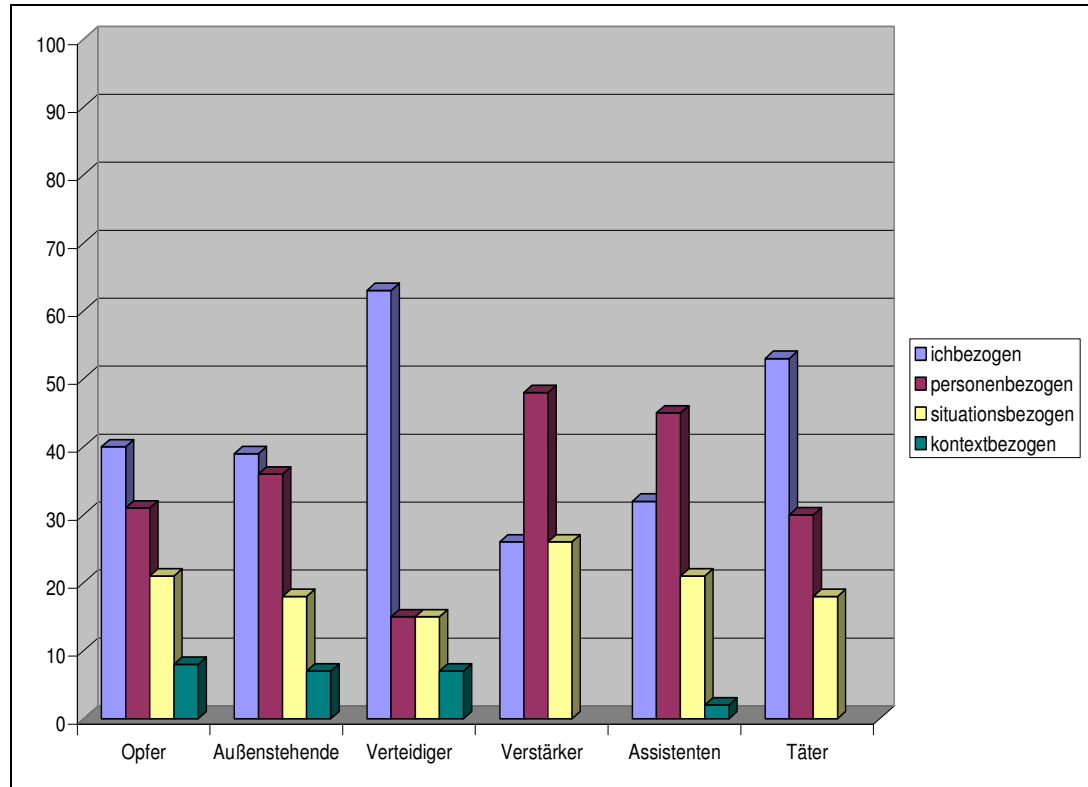


Abbildung 20: Hilfstypen in Abhängigkeit der Primärrollen in %

Um zu überprüfen, ob signifikante Zusammenhänge zwischen dem Hilfeverhalten und der primären Mobbingrolle identifiziert werden können, wird für alle vier Hilfskategorien eine einfaktorielle ANOVA berechnet. Anschließende Scheffé Tests spezifizieren die Unterschiede.

Im Hinblick auf ichbezogenes Hilfeverhalten treten zwischen den Mitschülerrollen signifikante Unterschiede auf ($F(5, 578) = 8.8, p < .001$). Scheffé Tests zeigen, dass Verteidiger signifikant häufiger als alle anderen Mobbingrollen, ausgenommen der Täter, ichbezogen antworten.

Bei personenbezogenen Antworten können ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Mitschülerrollen nachgewiesen werden ($F(5, 569) = 7.6, p < .001$). Verteidiger wählen signifikant seltener die personenbezogenen Antwortkategorien

als alle übrigen Rollen. Eine Ausnahme bilden auch hier die Bullies, bei denen der Unterschied nicht signifikant ist.

Auch die Häufigkeit kontextbezogener Antworten weist signifikante Unterschiede zwischen den Mobbingrollen auf ($F(5, 573) = 5,2, p < .001$). Scheffé Tests zeigen, dass Täter signifikant seltener als Opfer und Außenstehende die kontextbezogenen Kategorien bevorzugen.

Zudem ergeben sich bei den Häufigkeiten situationsbezogener Antworten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mitschülerrollen.

4.3.4 Zusammenfassung zum Hilfeverhalten

Jugendliche geben mehrheitlich an ichbezogen bzw. personenbezogen zu helfen. Im Gegensatz zu Mädchen, die überwiegend ichbezogene Antworten geben, präferieren Jungen personenbezogene Alternativen. Durch die Erfassung des Hilfeverhaltens können Mitschülerrollen charakterisiert und differenziert werden. Verteidiger, Täter, Opfer und Außenstehende reagieren überwiegend ichbezogen. Assistenten und Verstärker bevorzugen personenbezogene Antworten. Außenstehende und Verstärker entscheiden häufiger als andere Rollenträger kontextbezogen.

5 Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst, interpretiert und mit vorherigen Studien verglichen. Nachdem methodische Aspekte dargelegt werden, folgen Überlegungen zu Auswirkungen der Ergebnisse auf die pädagogische Praxis.

5.1 Zentrale Ergebnisse der Untersuchung

Die vorliegende Magisterarbeit hat zwei Schwerpunkte: Zuerst soll untersucht werden, ob auch bei durchschnittlich 16jährigen Jugendlichen Mitschülerrollen identifiziert werden können. Durch die Replikation bisheriger Studien, die Mobbing mit Hilfe des Participant Role Questionnaires (PRQ) untersuchten, kann das Verhalten in Mobbing-situationen von Jugendlichen im Vergleich zu Kindern betrachtet werden. Auch für Jugendliche wird das Mitwirken am Mobbingprozess durch die Zuteilung von distinkten Mitschülerrollen mehrheitlich bestätigt. Durch die Maße Beliebtheit (SP) und sozialer Einfluss (SI) können Unterschiede und Ähnlichkeiten einzelner Mitschülerrollen aufgezeigt werden.

Neben der Replikation vorheriger Studien ist es ein zusätzliches Anliegen dieser Arbeit, eine weitere Charakterisierung der Mobbingrollen durch Untersuchungen des Hilfeverhaltens zu ermöglichen. Bezüglich des Verhaltens in Situationen, in denen eine andere Person Hilfe benötigt, finden sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Mitschülerrollen. Die subjektive Entscheidungsfindung stellt folglich ein weiteres Kriterium dar, um zwischen Mobbingrollen zu differenzieren.

5.1.1 Prävalenz der primären Mitschülerrollen

Neun von zehn untersuchten jugendlichen Gymnasiasten kann aufgrund von Mitschülerurteilen eine Rolle in Mobbing Situationen zugeordnet werden. Damit können die zentralen Ergebnisse der relevanten Vorgängerstudien von Salmivalli und Kollegen (1996), Sutton und Smith (1999), Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) auch für Jugendliche bestätigt werden.

Die Prävalenzraten für Täter, Verteidiger, Außenstehende und Opfer stimmen mit allen vier Vorgängerstudien überein.

Die größte Gruppe von Schülern bilden in Übereinstimmung mit bisherigen Ergebnissen (Hazler, 1996; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)) auch unter Jugendlichen **Außenstehende** (22%).

Die Vermutung von Salmivalli und Kollegen (1998), mit Beginn der Adoleszenz würden die **Opferzahlen** abnehmen, kann durch die Ergebnisse nicht gestützt werden. Diese Studie bestätigt bei 16jährigen Schülern 13% Opfer und damit keinen Rückgang der Zahlen. Die Annahme, mit zunehmendem Alter würde eine gleich bleibende Zahl von Tätern eine kleiner werdende Gruppe von Opfern attackieren (Salmivalli, 1998; Schäfer, 1996(a); Schäfer, 1996(b)), kann durch die aktuellen Ergebnisse folglich nicht belegt werden.

Die konstanten **Täterzahlen** bestätigen dagegen ein weiteres Mal die Annahme, das Verhalten der Bullies sei stärker als das Verhalten anderer Rollenträger von Persönlichkeits- und Sozialisationsmerkmalen abhängig (z.B. Olweus, 1978). Längsschnittstudien würden Aufschluss darüber geben, ob Schüler, die bereits durch die SAMS II Studie als Bully identifiziert werden konnten, auch vier Jahre später noch diese Rolle einnehmen.

Abweichungen von Vorgängerstudien lassen sich bei **Verstärkern** und **Assistenten** zeigen. Im Gegensatz zu Salmivalli und Kollegen (1996) und im Einklang mit Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) werden mehr Assistenten als Verstärker identifiziert. Die Vermutung von Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005),

deutsche Schüler würden im Vergleich zu finnischen (Salmivalli et al., 1996) und englischen Schülern (Sutton & Smith, 1999) dem Täter mehr direkte Unterstützung zukommen lassen, wird ein weiteres Mal bekräftigt.

Allerdings können wir im Gegensatz zu Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) nicht von einer deutlichen zahlenmäßigen Überlegenheit der Assistenten gegenüber der Verstärker berichten. Im Vergleich zu Schäfer und Korn (2004), die 13% Assistenten und 9% Verstärker (Kulis 2005: 14% Assistenten; 9% Verstärker) berechneten, enthält die untersuchte Stichprobe nahezu gleich viele Verstärker (10%) wie Assistenten (11%). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass mit zunehmendem Alter die direkte Unterstützung des Täters durch verstärkende Verhaltensweisen wie Lachen und Zusehen ersetzt wird und nicht wie Kulis (2005) vermutet, eine Zunahme von direkten aggressiven Verhaltensweisen (Assistenten) zu beobachten ist.

Ähnlich der Vorgängerstudien (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005), treten auch in unserer Stichprobe deutliche Geschlechtsunterschiede bezüglich der Mitschülerrollen auf. Übereinstimmend mit den Vorgängerstudien (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) werden signifikant mehr Jungen als Mädchen aggressive Rollen zugewiesen. Unter Jungen wird im Allgemeinen Gewalt stärker idealisiert. Aggressives Verhalten wird bei ihnen vom Umfeld geduldet (Kasten, 1999; Bischof-Köhler, 2002), bei Mädchen dagegen abgelehnt (z.B. Salmivalli, 1996). Von ihnen erwartet man fürsorgliches und empathisches Verhalten (Kasten, 1999).

Anders als in bisherigen Studien (z.B. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)) befinden sich unter Jugendlichen erstmals nicht signifikant mehr männliche als weibliche **Täter**. 16jährige nominieren ebenso viele Mädchen als Täterinnen wie Jungen. Hierbei zählt sich, wie schon bei Kulis (2005) der Einsatz relationaler Items aus. Schäfer und Korn (2004), die in ihrer Untersuchung keine Mädchen in aggressiven Rollen (Täter, Assistenten, Verstärker) fanden, vermuteten das Fehlen von Items, die relationale bzw. indirekte Schikanen erfassen. Wie zahlreiche empirische Studien (Lagerspetz & Björkqvist, 1994; Björkqvist et al., 1992; Salmivalli, 1998; Trapper & Boulton, 2004) belegen, setzen Mädchen überwiegend indirekte Aggression und Jungen bevorzugt direkte Aggression ein. Um indirekte

Schikanen der Mädchen zu erfassen, setzt Kulis (2005) Items wie „Wer verbreitet Gerüchte?“ oder „Wer versucht andere aus der Gruppe auszuschließen?“ ein. Durch dieses Verfahren konnten 8% der Mädchen als Bullies bestätigt werden. Der Einsatz relationaler Items zahlt sich folglich aus.

Zusammenfassend betrachtet resultiert die zahlenmäßige Überlegenheit männlicher Jugendlicher in aggressiven Rollen aus den signifikant höheren Zahlen in der Verstärker- und Assistentenrolle. Kulis (2005) weist auf die Schwierigkeit hin, Items zu verfassen, die Verhaltensweisen von **Assistenten** und **Verstärkern** bei indirektem Mobbing kennzeichnen. Ein Item das beispielsweise folgendermaßen formuliert wird „Wer ist dabei, um zuzusehen (wenn jemand schikaniert wird)?“, erfasst vermutlich überwiegend direkte Attacken der Täter. Da Mädchen andere überwiegend indirekt schikanieren (Lagerspetz & Björkqvist, 1994; Björkqvist et al., 1992; Salmivalli, 1998; Trapper & Boulton, 2004), unterstützen weibliche Assistenten und Verstärker meist indirektes Mobbing ihrer Mitschülerinnen. Möglicherweise sind die geringen Zahlen weiblicher Verstärker und Assistenten das Ergebnis fehlender passender Items. Bei nachfolgenden Studien sollte versucht werden, die Unterstützung bzw. Verstärkung indirekten Mobbings besser zu erfassen.

Darüber hinaus wäre es interessant zu überprüfen, ob weibliche Assistenten und Verstärker überwiegend weibliche Bullies unterstützten bzw. männliche Assistenten und Verstärker mehrheitlich das Verhalten von Tätern fördern.

Ebenso wie die betrachteten Vorgängerstudien, bestätigen die Ergebnisse der Studie vier Mal so viele Mädchen als Jungen in der **Verteidiger**rolle. Mädchen verhalten sich laut zahlreicher Arbeiten (z.B. Salmivalli et al., 1996) in stärkerem Ausmaß prosozial als Jungen.

Bei den untersuchten Jugendlichen können erstmals nicht signifikant mehr Mädchen zur Gruppe der **Außenstehenden** zugeordnet werden. Männlichen Jugendlichen kann im Gegensatz zu bisherigen Studien (z.B. Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) häufiger die Rolle des Außenstehenden zugeteilt werden.

Im Gegensatz zu allen Vorgängerstudien finden wir signifikant mehr männliche als weibliche **Opfer**. Es kann davon ausgegangen werden, dass weibliche Opfer überwiegend indirekt schikaniert werden. Da die eingesetzten Opferitems (vgl. Anhang A) auch relationales Mobbing beinhalten, kann die geringe Anzahl weiblicher Opfer nicht durch das Fehlen passender Items für relationales Mobbing erklärt werden. Warum Jungen im Jugendalter häufiger Opfer von Mobbing werden, kann nur durch weitere Studien geklärt werden.

Nachdem die Studie auch bei Jugendlichen deutliche Geschlechtsunterschiede bestätigt, soll im folgenden Abschnitt die Konsistenz einzelner Mitschülerrollen betrachtet werden.

5.1.2 Konsistenz der Rollenzuweisung durch die Mitschüler

Wie konsistent die Schüler das Verhalten ihrer Klassenkameraden in Mobbing-situationen einschätzen, lässt sich durch den Vergleich von Primär- und Sekundärrollen überprüfen. Je stabiler eine Rolle ist, desto geringer ist das Veränderungspotenzial (Kulis, 2005).

Jedem zweiten Schüler, der eine nichtaggressive Erstrolle als Opfer, Verteidiger oder Außenstehender einnimmt, kann keine Zweitrolle zugeordnet werden. Dies deutet wie in bisherigen Studien (z.B. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)) auf eine sehr hohe Rollenkonsistenz bei nicht-aggressiven Schülern hin. Bei einem Drittel dieser Gruppe kann darüber hinaus, zusätzlich zur nicht-aggressiven Primärrolle, eine nicht-aggressive Sekundärrolle festgestellt werden.

Im Vergleich dazu erhalten Schüler mit aggressiven Primärrollen zum Großteil (84%) eine Zweitrolle. Folglich schätzen die Klassenkameraden das Verhalten aggressiver Mitschüler weniger konsistent als das Verhalten nicht-aggressiver Mitschüler ein (vgl. z.B. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)). Allerdings kann bei 69% der aggressiven Schüler auch eine aggressive Zweitrolle bestätigt werden. Dieses Ergebnis kann als weiterer Beleg für die konzeptuelle Nähe

der Verhaltensbeschreibungen von Tätern, Assistenten und Verstärkern (Pro-Bullyfaktor) gewertet werden (vgl. Kapitel 3.3.1).

Bei der Betrachtung einzelner Sekundärrollen in Abhängigkeit von den Primärrollen treten einige Besonderheiten auf.

Außenstehende erhalten in Übereinstimmung mit Sutton und Smith (1999), Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) überwiegend keine Zweitrolle. Ihre Rolle wird demnach sehr konsistent eingeschätzt. Im Gegensatz zu den Vorgängerstudien (Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) wird den von uns ermittelten weiblichen und männlichen Außenstehenden nicht am zweithäufigsten die Sekundärrolle des Verteidigers (11%), sondern die des Opfers (19%) zugeteilt. Damit bestätigen die Ergebnisse die Annahme von Salmivalli und Kollegen (1998(a)), Außenstehende stellen die „Opfer der nächsten Generation“ dar. Kulis (2005) konnte bei einer jüngeren Stichprobe für neun von zehn Außenstehenden die Zweitrolle des Opfers ausschließen. Jeder fünfte, in dieser Studie bestätigte Außenstehende, nimmt an zweiter Stelle allerdings die Rolle des Opfers ein. Damit sinkt mit zunehmendem Alter die Zuteilung der sekundären Verteidigerrolle bei Außenstehenden. Dies lässt vermuten, dass eine Intervention, die zum Ziel hat, Außenstehende zur Unterstützung der Opfer zu mobilisieren (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005), bei Jugendlichen weniger erfolgsversprechend erscheint als in unteren Klassenstufen. Im Gegensatz zu Schülern der fünften und sechsten Klassen (z.B. Kulis, 2005) nehmen jugendliche Außenstehende häufiger die passive Rolle des Opfers ein und sind deshalb in Gefahr selbst Opfer von Schikanen zu werden.

Vergleicht man die Verteilung der Sekundärrollen der **Verteidiger** mit den Ergebnissen der Vorgängerstudien (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005), kann aufgrund der hohen Anzahl von Verteidigern ohne Zweitrolle (49%) eine Zunahme der Konsistenz der Verteidigerrolle im Jugendalter festgehalten werden. Die Anzahl der Verteidiger mit sekundärer Außenstehendenrolle entspricht mit 25% etwa den Ergebnissen bisheriger Studien (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005).

Auch bei **Opfern** kann eine zunehmende Manifestation (Konsistenz) der Rolle im Jugendalter belegt werden. Im Gegensatz zu Kulis (2005), die 28% der Opfer keine Sekundärrolle zuordnen konnte, erhalten in dieser Studie, ähnlich wie bei Schäfer

und Korn (2004), 41% der Opfer keine Zweitrolle. Die übrigen Opfer verteilen sich ähnlich wie bei Kulis (2005). Nach zweiter Präferenz wird bei weiblichen Opfern drei Mal so häufig die Rolle der Verteidigerin festgestellt. Männliche Opfer fallen doppelt so oft durch aggressives Verhalten auf (aggressive Zweitrolle) und können deshalb als so genannte aktive Opfer bestätigt werden (Kulis, 2005).

Im Hinblick auf **Täter** und **Assistenten** können alle Ergebnisse der Vorgängerstudien (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) bestätigt werden. Sowohl bei Tätern, als auch bei Assistenten können mehrheitlich aggressive Sekundärrollen vergeben werden. Die Mehrheit der Jungen, die Andere schikaniert (94%) bzw. dem Täter dabei hilft ein Opfer zu attackieren (83%), wird an zweiter Stelle ebenfalls als aggressiv beurteilt. Weibliche Assistenten und Täter sind nur halb so oft in einer aggressiven Sekundärrolle zu finden als männliche.

Die Verteilung der Zweitrollen der **Verstärker** weicht dagegen von den Zahlen der Täter und Assistenten ab. Wie auch bei Schäfer und Korn (2004), nehmen deutlich weniger Verstärker eine aggressive Sekundärrolle ein. Durch das deutlich weniger ausgeprägte aggressive Potenzial der Verstärker, es sinnvoll, zwischen Tätern, Assistenten und Verstärkern zu unterscheiden (vgl. Kapitel 3.3.1).

Darüber hinaus scheint mit zunehmendem Alter auch die Rolle des Verstärkers konsistenter von den Mitschülern beurteilt zu werden. Im Vergleich zu Kulis (2005), die für Schüler der Klassen fünf und sechs 19% ohne Zweitrolle bestätigte, werden in dieser Untersuchung knapp ein Drittel der Verstärker ohne Sekundärrolle identifiziert. Vergleicht man weibliche und männliche Verstärker, werden Geschlechtsunterschiede deutlich. Lediglich die Rolle weiblicher Verstärker kann dabei aufgrund der geringen Anzahl von Zweitrollen als sehr konsistent (86%) beurteilt werden. Männliche Verstärker erhalten nach zweiter Präferenz häufig (59%) eine aggressive Rolle. Da allerdings lediglich 2% der Mädchen als Verstärker fungieren, darf dieses Ergebnis nicht überbewertet werden. Weiteren Aufschluss könnten Untersuchungen mit größeren Stichproben geben.

Zusätzlich zu den Sekundärrollen werden in dieser Untersuchung auch selbst eingeschätzte Rollen der Jugendlichen einbezogen. Die Ergebnisse hierzu werden im nächsten Abschnitt präsentiert.

5.1.3 Selbst eingeschätzte Mobbingrollen

Durch die Ermittlung von selbst eingeschätzten Primärrollen kann überprüft werden, inwiefern sich Schüler ihrer Mitschülerrolle bewusst sind. Im Rahmen dieser Untersuchung konnten 70% der Schüler zusätzlich zur Primärrolle eine selbst eingeschätzte Mobbingrolle zugeteilt werden.

Nur bei jedem fünften Jugendlichen stimmen selbst eingeschätzte Rolle und Primärrolle (Peereinschätzung) überein. Trotz zunehmendem Alter und damit einhergehender emotionaler Kompetenz (Saarni, 2002), wird das Verhalten in Mobbing Situationen scheinbar nicht besser, als von Kindern eingeschätzt.

Die befragten Schüler sehen sich in Übereinstimmung mit bisherigen Studien mehrheitlich als Verteidiger und überschätzen damit, ähnlich wie jüngere Schüler (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004(b)), ihr prosoziales Engagement (vgl. „self-serving bias“, Östermann et al., 1994). Mädchen überschätzen deutlich stärker als Jungen ihren Einsatz für Opfer.

Generell unterschätzen alle Jugendlichen aggressives Verhalten. In Übereinstimmung mit den Vorgängerstudien (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) sehen sich 80% der Täter, Assistenten und Verstärker selbst nicht in einer aggressiven Rolle. Dabei bestätigen deutlich mehr Jungen ihr aggressives Verhalten. Aggressives Verhalten ist bei Jungen stärker akzeptiert als bei Mädchen (Kasten, 1999).

Wenn sich Jugendliche selbst eine aggressive Rolle zuschreiben, wählen sie mehrheitlich die Verstärkerrolle.

Im Gegensatz zu jüngeren Schülern, die sich zu 50% ihrer **Opferrolle** bewusst sind (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Kulis, 2005), stimmen nur bei etwa jedem zehnten jugendlichen Opfer Primärrolle und Selbsteinschätzung überein. Damit sind es nicht, wie zum Beispiel Sutton und Smith (1999) behaupten, die Opfer, die sich ihrer Rolle am stärksten bewusst sind. In Übereinstimmung mit den Vorgängerstudien sehen sich Opfer überwiegend als Verteidiger bzw. Außenstehende und selten in aggressiven Rollen. Vermutlich wollen sich jugendliche Opfer ihre Position nicht eingestehen oder unterdrücken ihre negativen Emotionen (Seiffge-Krenke, 2002). Zudem kann nicht ausgeschlossen werden, dass Opfer aus

Angst vor negativen Konsequenzen der Mitschüler, nicht identifiziert werden wollen und deshalb falsche Angaben machen.

Jungen die schikaniert werden, geben doppelt so oft zu, Opfer zu sein. Vermutlich werden Jungen häufiger direkt (körperlich und verbal) schikaniert und sind sich deshalb ihrer Rolle stärker bewusst.

Unter 16jährigen sind sich nicht wie bisher Opfer (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Kulis, 2005), sondern **Verteidiger** am häufigsten (52%) ihrer Rolle bewusst. Da sich allerdings Jugendliche anderer Rollen ebenfalls überwiegend als Verteidiger betrachten, hätte eine höhere Übereinstimmung als 53% erwartet werden können. Vor allem männliche Verteidiger schreiben sich selbst diese Rolle kaum zu. Das Ergebnis ist ein weiterer Beleg für das unterschiedliche Verhalten zwischen Mädchen und Jungen. Setzen sich Mädchen für Andere ein, steigt ihr Ansehen in der Gruppe. Bei Jungen dagegen ist prosoziales Verhalten weniger erwünscht. Aus diesem Grund geben sie womöglich ungern an, als Verteidiger zu fungieren.

Auch jeder dritte **Außenstehende** ist sich in Übereinstimmung mit Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) seiner Rolle bewusst.

Nachdem die Replikation bisheriger Studien sichergestellt werden kann, sollen differenzierende Kriterien der Mitschülerrollen betrachtet werden. Durch die Ermittlung des sozialen Status der Jugendlichen, können Mobbingrollen charakterisiert werden.

5.1.4 Sozialer Status

Ebenso wie Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) wurde der soziale Status über die Maße Beliebtheit (SP) und sozialer Einfluss (SI) erhoben. Auch in dieser Untersuchung können unterschiedliche Mitschülerrollen durch den sozialen Status (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) charakterisiert und differenziert werden.

Opfer sind signifikant unbeliebter (LM-LL) als alle übrigen Rollenträger. Der Aufbau des deutschen Schulsystems lässt vermuten, dass Schüler der neunten und zehnten Klasse bereits seit zwei bzw. drei Jahren eine feste Gruppe darstellen. Durch den Aufbau einer Hierarchie (Schäfer, 2003) sind die Kräfte in der Klasse ausbalanciert und die sozialen Normen gefestigt. Die andauernden Schikanen haben die ablehnende Haltung der Mitschüler gegenüber dem Opfer im Laufe der Zeit gesteigert (Sutton et al., 1999). Mobbing hat sich manifestiert und widerspricht nicht der sozialen Normen der Klasse (Schäfer & Korn, 2004(a)). Aus diesem Grund sind Opfer weitaus unbeliebter als Täter. Opfern wird von ihren Klassenkameraden viel Aufmerksamkeit geschenkt. Sie üben einen starken sozialen Einfluss auf Andere aus. Wie bei Untersuchungen von Kulis (2005) oder Schäfer und Korn (2004(b)), erhalten Opfer ähnlich viele Beliebtheits- und Unbeliebtheitsnennungen (SI, sozialer Einfluss) wie Täter.

Einen ebenfalls starken Einfluss üben **Täter** auf ihre Mitschüler aus. Bullies weisen im Durchschnitt ebenfalls einen deutlich negativen Beliebtheits-Wert auf. Dieses Ergebnis belegt eine Vielzahl bisheriger Studien, die einen Zusammenhang zwischen negativem sozialen Status und aggressivem Verhalten nachweisen konnten (z.B. Lagerspetz et al., 1982; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2003). Zwar sind aggressive Jugendliche unbeliebt, aber weitaus weniger unbeliebt als ihre Opfer. Hat sich Mobbing manifestiert, sind Opfer weniger akzeptiert als Täter (Sutton et al., 1999). Dieses Phänomen kann auch bei Jugendlichen bestätigt werden.

Assistenten und **Verstärker** weichen durch ihren geringen Einfluss (SI) und ihre positive soziale Präferenz (Beliebtheit) deutlich von Bullies ab. Dabei sind jugendliche Assistenten anders als bei Kulis (2005) und Schäfer und Korn (2004) weniger beliebt, aber einflussreicher als Verstärker. Mit zunehmendem Alter sind

folglich Verstärker beliebter als Assistenten. Auch stellen jugendliche Verstärker im Gegensatz zu jüngeren Verstärkern (Schäfer & Korn, 2004(b)) nicht mehr die Gruppe mit dem geringsten Einfluss dar.

In bisherigen Studien galten **Außenstehende** als mäßig beliebt (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen bei Außenstehenden erstmals negative Präferenzwerte. Das Verhalten von jugendlichen Außenstehenden wird folglich mit zunehmendem Alter weniger akzeptiert als bei jüngeren Schülern. Zudem können bei Außenstehenden, wie bereits bei Kulis (2005), die niedrigsten sozialen Einflusswerte identifiziert werden.

Kongruent mit den Vorgängerstudien (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) lassen sich bei **Verteidigern** die höchsten Beliebtheits-Werte nachweisen. Der positive Zusammenhang zwischen prosozialem, unterstützendem und kooperativem Verhalten und hohem sozialen Status wurde bereits mehrmals bestätigt (z.B. Coie et al., 1982; Salmivalli et al., 1996). Zwar gelten Verteidiger damit als beliebt, haben aber nach der Gruppe der Außenstehenden den geringsten Einfluss auf ihre Mitschüler. Im Vergleich zu jüngeren Schülern, (vgl. Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) nimmt der soziale Einfluss der Verteidiger ab.

Neben Beliebtheit und sozialem Einfluss, wurde in dieser Arbeit erstmals die subjektive Entscheidungsfindung beim Hilfeverhalten erhoben. Ziel war eine weitere Differenzierung und Charakterisierung von Mitschülerrollen.

5.1.5 Hilfeverhalten

Die Auswertung des zweiten Fragebogens zeigt, dass die Mehrheit der Schüler ichbezogenes Hilfeverhalten vor personenbezogenem präferieren. Der Kontext bestimmt nur in seltenen Fällen über die Art der Reaktion der Jugendlichen. Nur jeder 20. Schüler findet die Einschätzung anderer (Kontext) wichtig. Aufgrund der sich entwickelnden Identität geben Jugendliche an, eigenständige Entscheidungen zu treffen. Gerade in der Adoleszenz beeinflussen aber auch Gruppennormen und der

daraus resultierende Konformitätsdruck das Verhalten der Schüler (Oerter & Montada, 1998). Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche gemäß sozialer Erwünschtheit (Bortz & Döring, 2002) angeben, mehrheitlich ichbezogen zu helfen. Der Fragebogen misst zudem eher die Einstellung der Jugendlichen und nicht das konkrete Verhalten.

Die Motivation zu helfen wird dabei bei Jungen signifikant häufiger von der Person des Hilfesuchenden bestimmt. Mädchen handeln dagegen signifikant häufiger ichbezogen. Im Allgemeinen ist Empathie bei Mädchen stärker ausgeprägt (z.B. Bischof-Köhler, 2002). Jungen dagegen haben weniger Gelegenheiten, sich mit den Emotionen anderer zu beschäftigen (Kasten, 1999). Geht es darum, jemandem zu helfen, tun sie das eher, wenn es sich um einen Freund etc. handelt.

Im Hinblick auf die Mitschülerrollen stellen **Verteidiger** die größte Gruppe innerhalb der ichbezogenen Hilfstypen dar. Verteidiger geben signifikant häufiger als andere Rollenträger, ausgenommen der Täter an, unabhängig von der Person, der Situation oder dem Kontext zu helfen. Darüber hinaus ist die Person des Hilfesuchenden für den Verteidiger signifikant weniger bedeutend als bei anderen Rollenträgern, ausgenommen dem Bully. Verteidiger zeichnen sich durch aktives (Salmivalli et al., 1996) prosoziales Verhalten und daraus resultierende Beliebtheit aus. Anderen gegenüber verhalten sie sich gerecht und empathisch (Kaukiainen et al., 1999).

Bezüglich des Hilfeverhaltens ähneln sich Verteidiger und Täter. **Bullies** stellen die zweitstärkste Gruppe ichbezogener Helfer dar und legen ebenfalls weniger Wert auf Merkmale der hilfesuchenden Person. Der Kontext spielt für sie keine Rolle. Täter verfügen im Allgemeinen über Eigenschaften, die sich auf ichbezogenes Hilfeverhalten förderlich auswirken. Hierzu zählen gute soziokognitive Fähigkeiten (Sutton et al., 1999) und ein gutes Selbstvertrauen (Lowenstein, 1995; Schwind, 2004). Täter ergreifen zudem durch ihr dominantes Auftreten die Führungsrolle in der Gruppe (Salmivalli et. al., 1996).

Zusammenfassend betrachtet sind die Ursachen ichbezogenem Hilfeverhaltens bei Tätern und Verteidigern unterschiedlich. Bullies verhalten sich aufgrund ihres guten Selbstbewusstseins ichbezogen. Das ichbezogene Hilfeverhalten von Verteidigern dagegen kann durch ihr ausgeprägtes Einfühlungsvermögen erklärt werden.

Im Gegensatz hierzu zählt die Mehrheit der **Assistenten** und **Verstärker** zu jener Gruppe von Schülern, die ihre Reaktion schwerpunktmäßig von Eigenschaften der Person abhängig macht. Ebenso wie in Mobbing-situationen, in denen sie Tätern assistieren bzw. die Schikanen verstärken, orientieren sie sich am Verhalten anderer (Salmivalli et al., 1996). Im Gegensatz zu Verteidigern beispielsweise, die zu zwei Dritteln ichbezogen handeln, kann dies nur bei jedem vierten Verstärker nachgewiesen werden.

Opfer und **Außenstehende** antworten überwiegend ichbezogen, lassen sich aber stärker als alle anderen Rollenträger vom Umfeld beeinflussen (kontextbedingte Helfer). Da Außenstehende die Taktiken der Täter durchschauen und sich deshalb aus der Mobbing-situation raushalten, werden ihnen gute soziokognitive Fähigkeiten zugeschrieben (Schäfer & Korn, 2004(a)). Das Vorhandensein guter soziokognitiver Fähigkeiten, kann als Erklärung für die Bevorzugung ichbezogener Antworten herangezogen werden. Generell steigt der Einfluss von Gruppennormen im Jugendalter (Cairns & Cairns, 1991; Krappmann & Oswald, 1995). Passive Außenstehende (Salmivalli et al., 1996) und wenig selbstbewusste Opfer (Boulton & Smith, 1994; Salmivalli, 2001) orientieren sich stärker als andere an den Vorgaben der Gruppe und hoffen so, Fehlern vorzubeugen, um nicht noch stärker abgelehnt zu werden (Bandura, 1986).

5.1.6 Besonderheiten bei Mobbing im Jugendalter

85% der befragten Jugendlichen kann eine Mitschülerrolle zugeordnet werden. Obwohl Jugendliche zunehmend emotionale Kompetenz entwickeln (Seiffge-Krenke, 2002) und die Perspektive des Opfers einnehmen können (Selman, 1984), kann kein Rückgang der Schikanen in höheren Klassen beobachtet werden. Mobbing scheint sich manifestiert zu haben. Die Schikanen werden von der Gruppe akzeptiert und deshalb hingenommen (Crick & Werner, 1999; Schäfer & Korn, 2004(a)).

Außenstehende stellen auch in der Adoleszenz die größte Gruppe von Schülern dar. Anders als von Salmivalli und Kollegen (1998) erwartet, ist kein Rückgang der Opferzahlen zu verzeichnen. Zudem können konstante Täterzahlen bestätigt werden. Im Vergleich zu bisherigen deutschen Studien (Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005) kann von einer leichten Zunahme von Verstärkern berichtet werden.

Im Allgemeinen wird in der Adoleszenz eine Zunahme der Konsistenz aller Mobbingrollen beobachtet. Dabei gilt, je stabiler die Mitschülerrolle, desto weniger Veränderungspotenzial ist vorhanden (Kulis, 2005). Folglich kann das Verhalten von Jugendlichen immer schwerer beeinflusst werden.

16jährige sind sich trotz der Entwicklung emotionaler Kompetenzen (Saarni, 2002) nur zu 20% ihrer eigenen Position in der Klassengemeinschaft bewusst. Generell überschätzen sie ihr prosoziales Engagement und unterschätzen aggressives Verhalten. Im Gegensatz zu Ergebnissen jüngerer Schüler, nimmt vor allem bei Opfern die Übereinstimmung zwischen selbst eingeschätzter Rolle und Primärrolle stark ab. Vermutlich leugnen Opfer ihre Situation oder haben Angst vor ihren Mitschülern.

Jugendliche, die schikaniert werden, sind unbeliebter als ihre Peiniger und unbeliebter als jüngere Opfer. Auch das Verhalten von Assistenten führt zu einer Abnahme der sozialen Präferenz. Adoleszente Außenstehende werden von den Mitschülern erstmals als unbeliebt eingeschätzt. Verstärker dagegen gewinnen im Jugendalter an Beliebtheit und sozialem Einfluss. Verteidiger sind zwar weiterhin beliebt, verlieren aber an Einfluss.

Benötigt eine Person Hilfe, geben Jugendliche mehrheitlich an, ich- bzw. personenbezogen zu handeln.

Die im Jugendalter auftretenden Geschlechtsunterschiede sollen im nächsten Kapitel dargestellt werden.

5.1.7 Überblick über die Geschlechtsunterschiede

Auch unter Jugendlichen nehmen mehr männliche als weibliche Schüler eine aggressive Mobbingrolle ein. Erstmals können allerdings nicht mehr männliche als weibliche Täter bestätigt werden. Darüber hinaus fungieren Mädchen vier Mal so oft als Verteidiger. Die Anzahl weiblicher und männlicher Außenstehender gleicht sich an. Dagegen können doppelt so viele männliche als weibliche Opfer identifiziert werden.

Mädchen, die schikaniert werden, erhalten nach zweiter Präferenz meist die Verteidigerrolle. Männliche Opfer können häufiger zur Gruppe proaktiver Opfer gerechnet werden. Bei ihnen ist das Auftreten aggressiver Sekundärrollen ausgeprägter.

Im Vergleich zu Jungen überschätzen Mädchen in stärkerem Maße ihr prosoziales Engagement. Sofern Jungen dagegen Andere verteidigen, scheinen sie diese Rolle dagegen eher ungern anzugeben.

Das Hilfeverhalten männlicher Jugendlicher wird mehrheitlich von personenbedingten Merkmalen des Hilfesuchenden beeinflusst. Da Mädchen allgemein empathischer sind, ist ihre Motivation zu helfen meist ichbezogen.

5.1.8 Zusammenfassung und Charakterisierung einzelner Mitschülerrollen

Bei 16jährigen Jugendlichen kann der Mehrheit der Befragten eine Mitschülerrolle zugeteilt werden. Zum besseren Überblick sollen die in Abbildung 20 aufgeführten Merkmale unterschiedlicher Mitschülerrollen herausgearbeitet und zusammengefasst werden.

Anders als von Salmivalli und Kollegen (1996) vermutet, nimmt die Anzahl von Mobbingopfern laut den Ergebnissen dieser Studie im Jugendalter nicht ab. Zudem wird die **Opferrolle** in der Adoleszenz konsistenter eingeschätzt. Dies deutet auf eine Manifestation der Rolle hin. Generell können im Vergleich zu bisherigen Studien deutlich mehr männliche als weibliche Opfer identifiziert werden. Gründe hierfür müssen durch weitere Untersuchungen geklärt werden. Nach zweiter Präferenz nehmen männliche Opfer im Gegensatz zu weiblichen häufiger eine aggressive Sekundärrolle ein und können deshalb in mehr Fällen zur Gruppe proaktiver Opfer (Kulis, 2005) gerechnet werden. Obwohl sich 16jährige ihrer Position im sozialen Gefüge besser bewusst sein sollten als jüngere Befragte (Saarni, 2002), schätzen sich 16jähriger Opfer seltener, als jüngere selbst als Opfer ein. In Anlehnung an Seiffge-Krenke (2002) leugnen Opfer die Schikanen und unterdrücken so negative Emotionen. Darüber hinaus kann nicht ausgeschlossen werden, dass Opfer aus Angst vor ihren Klassenkameraden versuchen, ihre Position zu verbergen. Wer schikaniert wird, ist unbeliebter (SP) als alle anderen Rollenträger, übt aber starken Einfluss (SI) in der Klasse aus. Fragt man Opfer nach den Motiven des Verhaltens in Hilfesituationen, antworten sie an erster Stelle ichbezogen. Darüber hinaus nimmt der Kontext einen verhältnismäßig hohen Stellenwert ein. Aufgrund ihres geringen Selbstbewusstseins (Boulton & Smith, 1994; Salmivalli, 2001) bzw. Selbstwertes (Perry et al., 1988) und aus Angst etwas Falsches zu tun und deshalb noch stärker von der Gruppe abgelehnt zu werden, orientieren sich Opfer stärker als andere an den Vorgaben der Peers (Lagerspetz et al., 1982).

Wie bereits für jüngere Schüler bestätigt (z.B. Salmivalli et al., 1996), bilden **Außenstehende** auch unter Jugendlichen die größte Gruppe. Es treten keine Geschlechtsunterschiede auf. In einigen Studien (z.B. Schäfer & Korn, 2004(b)) wurde auf das Potenzial dieser Rollenträger für Interventionen hingewiesen. Einige

Vorgängerstudien (z.B. Kulis, 2005) konnten dabei zeigen, dass Außenstehende nach zweiter Präferenz überwiegend als Verteidiger charakterisiert werden. Es wird vermutet, dass bei Außenstehenden eine Tendenz, dem Opfer zu helfen, vorhanden ist, aber nicht erfolgreich in die Tat umgesetzt wird. Aus diesem Grund empfehlen zum Beispiel Schäfer und Korn (2004) durch Intervention Außenstehende zu stärken und sie dadurch zum Verteidigen anzuregen. Im Gegensatz dazu vermuten Salmivalli und Kollegen (1996), Außenstehende würden die „Opfer der nächsten Generation“ darstellen. Die für die Magisterarbeit durchgeführte Untersuchung stützt diese Annahme. Betrachtet man die berechneten Zweitrollen jugendlicher Außenstehender, lässt sich im Vergleich zu jüngeren Schülern eine hohe Anzahl von sekundären Opferrollen nachweisen. Darüber hinaus wird die Außenstehendenrolle bei jedem zweiten 16jährigen als konsistent eingeschätzt. Jeder dritte Außenstehende gibt selbst an, sich in dieser Rolle zu befinden. Mit zunehmendem Alter hat sich damit das Verhalten von Außenstehenden einerseits gefestigt, andererseits stellen adoleszente Außenstehende tatsächlich potentielle Opfer dar. Hinzu kommt, dass bei ihnen erstmals negative soziale Präferenzwerte festgestellt werden können. Im Gegensatz zu jüngeren Außenstehenden wird das Verhalten von jugendlichen Außenstehenden, die zwar von den Mobbingvorfällen wissen, aber keine Stellung dazu nehmen stärker abgelehnt. Außenstehende üben den geringsten sozialen Einfluss aus und legen in Hilfesituationen ähnlich viel Wert auf die Meinung der Anderen (Kontext) wie Opfer. Eine Intervention, die zum Ziel hat Außenstehende zu mobilisieren, kann folglich bei jüngeren Kindern Erfolg haben, verliert aber im Jugendalter stark an Bedeutung. Es erscheint schwierig, unbeliebte Jugendliche ohne Einfluss, die sich bewusst heraushalten und sich in Hilfesituationen am Kontext orientieren, dazu zu bringen Opfer zu verteidigen. Die Gefahr, dass Außenstehende selbst schikaniert werden, so die Befürchtung, ist größer (Hazler, 1996; Salmivalli et al., 1996) als das Vertrauen in ihr Potenzial, andere vor Mobbing zu schützen.

Was kennzeichnet 16jährige **Verteidiger**? Im Vergleich zu jüngeren Schülern bleibt die Anzahl der Verteidiger gleich. Die Rolle wird allerdings konsistenter beurteilt. Jeder zweite Verteidiger ist sich seines Verhaltens bewusst. Generell können vier Mal so viele Mädchen in dieser Rolle bestätigt werden. Dies kann durch typische Geschlechtsunterschiede erklärt werden (z.B. Bischof-Köhler, 2002). Geht es darum, jemandem zu helfen, geben Verteidiger am häufigsten an, ichbezogen zu handeln.

Dass Verteidiger mehrheitlich ichbezogen helfen, kann durch ihr aktives, prosoziales (Salmivalli et al., 1996) und empathisches Verhalten (Schwind, 2004) begründet werden. Zudem sind Verteidiger bei den Klassenkameraden eindeutig am beliebtesten, haben aber keinen Einfluss. Im Jugendalter steigt im Allgemeinen der Einfluss der Gruppennorm (Cairns & Cairns, 1991). Wird in einer Klasse aggressives Verhalten akzeptiert, so gelingt es vermutlich einem zwar beliebten aber wenig einflussreichen Verteidiger kaum, die Schikanen des Täters zu stoppen (Kulis, 2005).

Auch in der Adoleszenz liegen konstante **Täterzahlen** vor. Erstmals können nicht signifikant mehr männliche als weibliche Bullies bestätigt werden. Dieser Befund deutet darauf hin, dass der Einsatz relationaler Items (vgl. Kapitel 2.4.1) dazu beiträgt, weibliche Bullies zu identifizieren. Allerdings kann auch eine Zunahme aggressiver Verhaltensweisen im Jugendalter bei Mädchen nicht ausgeschlossen werden. Im Gegensatz zu Jungen werden weibliche Bullies an zweiter Stelle seltener aggressiv eingeschätzt. Täter sehen sich meist selbst meist nicht in dieser Rolle. Sie gelten in der Klasse als unbeliebt, aber einflussreich. Dabei sind sie nicht so unbeliebt wie ihre Opfer. Geht es darum anderen zu helfen, ähneln Täter der Gruppe der Verteidiger. Bullies antworten überwiegend ichbezogen. Die Tendenz ichbezogen zu helfen, kann anders als bei Verteidigern durch das starke Selbstvertrauen (Lowenstein, 1995), gute soziokognitive Fähigkeiten (Kulis, 2005), das Einnehmen der Führungsrolle (Salmivalli et al., 1996) und den sozialen Einfluss der Täter erklärt werden.

Assistenten bieten dem Täter direkte Unterstützung an. Im Vergleich zu jüngeren Kindern (Schäfer & Korn, 2004(b); Kulis, 2005) nimmt die Anzahl der Assistenten zu Gunsten der Verstärker im Jugendalter ab. Vor allem Jungen fungieren als Assistenten und werden ähnlich oft wie Bullies nach zweiter Präferenz in aggressiven Rollen (Täter oder Verstärker) gesehen. Bei ihren Klassenkameraden sind Assistenten mäßig beliebt und im Gegensatz zu Bullies wenig einflussreich. Benötigt eine Person Hilfe, entscheiden anders als beim Täter Merkmale der Person darüber (personenbezogenes Hilfeverhalten), ob ein Assistent tätig wird.

Verstärker können eindeutig von Tätern und Assistenten abgegrenzt werden. Sie erhalten deutlich seltener als Bullies und Assistenten eine aggressive Zweitrolle. In der Gruppe der aggressiven Rollen stellt die Verstärkerrolle, anders als von Kulis (2005) erwartet, vor allem bei Mädchen eine sehr konsistente Rolle dar. Männliche Verstärker werden dagegen an zweiter Stelle häufig als Assistenten bezeichnet. Verstärker üben auf ihre Klassenkameraden keinen Einfluss aus, sind aber wesentlich beliebter als Assistenten. Lediglich Verteidiger gelten als noch beliebter. Verstärker helfen im Vergleich zu anderen Rollenträgern am häufigsten personenbezogen. Aufgrund ihrer Beliebtheit und der geringen Rollenstabilität (Schäfer & Kulis, 2005) sollte das Potenzial jugendlicher Verstärker für Präventions- und Interventionsmaßnahmen nicht unterschätzt werden.

	Opfer	Verteidiger	Außenstehende	Täter	Assistenten	Verstärker
Anteil	13%	20%	22%	9%	11%	10%
Beliebtheit	-1,38	0,56	-0,17	-0,32	0,06	0,4
sozialer Einfluss	0,35	-0,1	-0,16	0,35	0,1	0,05
Hilfstyp	ich/kont	ich	ich/kont	ich	person	person
Konsistenz	Zunahme	Zunahme	Zunahme	Zunahme ♂	Zunahme ♂	Zunahme ♀

Abbildung 21: Übersicht über Anteile, Beliebtheit, sozialer Einfluss, Hilfstyp und Konsistenz einzelner Mitschülerrollen

5.2 Methodische Aspekte

Durch den Einsatz des Participant Role Questionnaire nach Kulis (2005) (vgl. Anhang A) können auch bei Jugendlichen distinkte Mitschülerrollen identifiziert werden. Das Instrument ist folglich auch für Jugendliche geeignet. Kulis (2005) konnte allerdings bereits für 12jährige Schüler nicht ausschließen, dass sie falsche bzw. keine Antworten geben. Manche Schüler fühlen sich beim Ausfüllen des Fragebogens unterfordert oder sind zu stolz, diesen zu beantworten (Kulis, 2005). Vermutlich wird der von Kulis angedeutete Effekt bei Jugendlichen noch verstärkt.

Möglicherweise ist ein Teil der Befragten zu „cool“, um wahrheitsgemäße Angaben zu machen. Durch das Ausfüllen der Fragebögen im Klassenverband wird dieser Effekt vermutlich verstärkt.

Für weitere Studien mit dem PRQ wäre eine verbesserte Erfassung des Verhaltens von Assistenten und Verstärkern bei indirektem Mobbing sinnvoll. Nur so kann geklärt werden, ob die niedrigen Zahlen weiblicher Assistenten und Verstärker der Wirklichkeit entsprechen oder aus der Methode resultieren.

Zukünftige Arbeiten sollten Mobbing im Längsschnitt untersuchen. Durch das Vorhandensein von Daten zu zwei Messzeitpunkten (SAMS II + SAMS III) kann geprüft werden, ob einzelne Schüler nach gewisser Zeit die gleiche Rolle einnehmen. So könnte beispielsweise getestet werden, ob das Verhalten von jugendlichen Tätern über die Zeit konstant bleibt und der Einfluss von Persönlichkeits- und Sozialisationsmerkmalen stark genug ist, um eine Rolle über Jahre beizubehalten (z.B. Olweus, 1978).

Die Berechnung von Hilfstypen hat sich eindeutig als weiteres geeignetes Instrument, um Mobbingrollen charakterisieren zu können, herausgestellt. Es muss darauf hingewiesen werden, dass das für diese Magisterarbeit entwickelte Instrument primär die Einstellung der Schüler in bestimmten Situationen erfasst. Aussagen über das tatsächliche Verhalten der Jugendlichen können nicht getroffen werden. Hierzu wären weitere Untersuchungen, vorzugsweise mit Verhaltensbeobachtungen notwendig.

Darüber hinaus sollte geprüft werden, wie ausgeprägt Jugendliche im zweiten Fragebogen gemäß sozialer Erwünschtheit antworten. Die geringe Anzahl kontextbezogener Antworten und die hohe Anzahl ichbezogener Antworten ist vermutlich das Ergebnis zahlreicher sozial erwünschter Angaben. Dies sollte bei zukünftigen Arbeiten kontrolliert und möglichst ausgeschlossen werden.

5.3 Folgen für die pädagogische Praxis

Die Untersuchung belegt, dass ein Großteil der Jugendlichen an Mobbing beteiligt ist. Mit zunehmendem Alter verfestigen sich die Mitschülerrollen. Die Wahrscheinlichkeit, das Rollenverhalten einzelner Jugendlicher zu verändern, wird im Laufe der Zeit immer geringer. Durch das starke Bedürfnis, von den Peers anerkannt zu werden (Zimbardo, 1995), beugen sich Jugendliche den Gruppennormen und setzen eine negative Einstellung gegenüber aggressivem Verhalten höchstwahrscheinlich nicht in die Tat um. Aus Angst, selbst Ziel von Schikanen zu werden und um einem Statusverlust vorzubeugen, unterlassen sie jegliche Versuche, dem Opfer aktiv zu helfen.

Zwar sind **Täter** bei den Mitschülern unbeliebt, aber nicht so unbeliebt wie ihre Opfer. Entsprechend dem Modell von Schäfer (2003, Kapitel 2.1.4), hat sich Mobbing in neunten und zehnten Klassen mit großer Wahrscheinlichkeit manifestiert. Dem Täter ist es aufgrund seiner guten soziokognitiven Fähigkeiten (Kaukiainen, 1999) gelungen, eine soziale Machtposition aufzubauen. Seine Stellung im Sozialgefüge und der damit einhergehende starke soziale Einfluss verstärken sein selbstbewusstes Auftreten (Lowenstein, 1995). Dies kann durch die Bevorzugung ichbezogenen Helfens belegt werden. Die durchaus sinnvolle Maßnahme, den Täter auf direktem Wege zu schwächen und dadurch Mobbing zu stoppen, erscheint aufgrund seines starken Einflusses und Selbstbewusstseins sehr schwierig.

Um den Bully zu entkräften, ist es sinnvoll, die Anzahl seiner direkten und indirekten „Unterstützer“ zu reduzieren. Das Verhalten von **Assistenten** und **Verstärkern** ist überwiegend von Merkmalen anderer Personen abhängig. Das ermittelte personenbezogene Hilfeverhalten bekräftigt diese Annahme. Im Gegensatz zu Tätern, sind Assistenten und Verstärker weniger selbstbewusst und üben keinen Einfluss auf ihre Mitschüler aus. Aufgrund ihrer Beliebtheit und der geringen Rollenstabilität (Schäfer & Kulis, 2005) stellen jugendliche Verstärker möglicherweise einen guten Ansatzpunkt für Interventionen dar. Gelingt es, das verstärkende Verhalten dieser Jugendlichen auszuschalten, verliert der Täter über die Hälfte seiner indirekten „Helfer“.

Adoleszente **Außenstehende** verlieren gemäß dieser Untersuchung die Anlage, andere nach zweiter Präferenz zu verteidigen. Der Versuch, Außenstehende durch gezielte Interventionsmaßnahmen zu mobilisieren, sich für das Opfer einzusetzen, scheint im Jugendalter wenig erfolgsversprechend zu sein. Außenstehende genießen zwar einen Mehrheitsstatus, haben aber keinen Einfluss und orientieren sich beim Hilfeverhalten stärker als andere am Kontext und laufen zudem selbst Gefahr, schikaniert zu werden.

Der Versuch, das Selbstbewusstsein und die Kompetenzen der **Opfer** zu stärken, um sich gegen die Schikanen wehren zu können, erscheint wenig sinnvoll. Opfer sind besonders unbeliebt. Aus Angst vor weiteren Schikanen und einem noch stärkeren Statusverlust, orientieren sie sich ähnlich der Außenstehenden verhältnismäßig stark am Kontext. In einer Klasse, in der sich Mobbing manifestiert hat, werden sich Opfer kaum eigenständig aus ihrer Situation befreien können.

Um das Hilfeverhalten zu stärken, muss Schülern deutlich gemacht werden, dass Opfer ihre Situation nicht kontrollieren können (Weiner, 2001) und deshalb nicht Schuld an den Attacken haben. Außerdem sollte ihnen aufgezeigt werden, wie leicht sie selbst zum Opfer werden könnten. Ein Opfer aus der Klasse zu nehmen, wäre unter diesem Aspekt der falsche Weg.

Zwar wird die Rolle der **Verteidiger** konsistenter, da Verteidiger jedoch nach den Ergebnissen dieser Studie keinerlei Einfluss auf ihre Klassenkameraden ausüben, gelingt es ihnen trotz Beliebtheit, Empathie und ichbezogenem Hilfeverhalten scheinbar nicht, Mobbing zu stoppen.

Generell kann Mobbing durch das Vorhandensein stabiler Mitschülerrollen und negativer Entwicklungen im Jugendalter vermutlich wesentlich schwerer, als bei Kindern gestoppt werden. Die Ergebnisse sprechen deshalb für den frühen Einsatz von Interventions- bzw. Präventionsmaßnahmen. So kann beispielsweise bei jüngeren Außenstehenden das Potenzial, andere zu verteidigen, gefördert werden. Im Laufe der Zeit geht diese Anlage verloren.

Präventions- und Interventionsmaßnahmen sollten vorzugsweise von Lehrern oder speziellen Fachkräften durchgeführt werden, alle Rollenträger einer Klasse ansprechen (Schäfer & Korn, 2004(b)) und auf Gruppenebene stattfinden (Sutton & Smith, 1999).

Im Allgemeinen sollten bei Maßnahmen gegen Mobbing verschiedene Faktoren berücksichtigt werden. In Anlehnung an das Modell von Latané und Darley (1976) nehmen Schüler die Schikanen zwar wahr und erkennen die Notlage des Opfers, scheinen aber keine Verantwortung übernehmen zu wollen bzw. aufgrund des Konformitätsdruckes in der Gruppe (Oerter & Montada, 1998) zu können. Durch spezielle Maßnahmen sollte einer Verantwortungsdiffusion (Darley & Latané, 1968) vorgebeugt werden. Schüler müssen sich verantwortlich fühlen, das Opfer zu unterstützen. Die Übernahme sozialer Verantwortung sollte nach Bierhoff (2002) so früh wie möglich erlernt werden. Ein gutes Schulklima (Sutton & Smith, 1999), durch das aggressives Verhalten als falscher Weg deklariert wird, gilt hierfür als Voraussetzung. Positive Beziehungen innerhalb der Klasse und ein wahrgenommenes Ähnlichkeits- bzw. Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe fördern das Hilfeverhalten (Schroeder et al., 1995). Die Kosten fürs Nichthelfen müssen so hoch wie möglich sein (Frey et al., 2001).

Schüler müssen sich kompetent genug erleben, um sich für das Opfer stark zu machen. Je selbstbewusster (Frey et al., 2001) und kompetenter (Midlarsky, 1971) sich eine Person erlebt, desto eher wird sie ichbezogen helfen. Wie handlungsrelevantes Wissen vermittelt und eingeübt werden kann, zeigt zum Beispiel ein Zivilcouragetraining von Frey und Kollegen (2006). Frey und Kollegen (2001) sind der Überzeugung, dass das Übernehmen von Verantwortung gelernt und handlungsrelevante Kompetenzen eingeübt werden können. Schüler müssen hierzu Ursachen von Mobbing kennen und adäquat Reaktionsmuster einüben (Schäfer, 1997). Hierzu eignen sich Rollenspiele (Salmivalli, 2002). Einen Überblick über Zivilcouragetrainings zum Beispiel bieten Meyer und Kollegen (2004).

Einerseits erschwert die zunehmende Akzeptanz von Mobbing im Jugendalter ein Eingreifen, andererseits darf die fortschreitende Entwicklung der Schüler nicht unterschätzt werden. Jugendliche sind zunehmend zu emotional kompetenten Handlungen fähig (Seiffge-Krenke, 2002). Ab etwa 15 Jahren können sie auf Gefühle anderer Bezug nehmen (Goossens et al., 1992) und die Perspektive Dritter

übernehmen (Selman, 1984). Madsen (1999) konnte zum Beispiel zeigen, dass Jugendliche die Hintergründe des Täters sehr realistisch einschätzen können und dessen Absicht, seine Machtposition, seinen sozialen Status und sein Selbstbewusstsein auszubauen, durchschauen. Gemäß den Ergebnissen der durchgeführten Studie geben Jugendliche überwiegend an, aus ichbezogenen Motiven zu helfen. Die Einstellung, eine autonom handelnde Person darzustellen (Oerter & Montada, 1998), sollte gezielt gefördert werden. Jugendliche wollen sich vermutlich nicht als „Mitläufer“ fühlen, die nicht eigenständig handeln.

Die in der Adoleszenz erworbenen Fähigkeiten kommen Lehrern und Fachkräften zugute, um Jugendliche von der Notwendigkeit Mobbing zu stoppen, zu überzeugen. Erhalten beispielsweise Verstärker, Assistenten und Außenstehende Einblick in die Faktoren, welche für die Entstehung und Manifestation von Mobbing ausschlaggebend sind, erleichtert das möglicherweise eine Veränderung ihres Verhaltens. Außenstehenden ist vermutlich nicht bewusst, dass Nichtstun den Täter anspornt und ihm das Erreichen seiner Ziele dadurch erst möglich wird (Unnever, 2005).

Zusammenfassend betrachtet können Interventionsmaßnahmen sicherlich auch im Jugendalter Erfolge erzielen. Es besteht die Hoffnung, dass Jugendliche aufgrund ihrer emotionalen Entwicklung die Dynamik von Mobbing nachvollziehen können und deshalb bewusst ihr Verhalten verändern wollen. Trotzdem erscheint es weitaus sinnvoller, präventive Maßnahmen bereits im Grundschulalter durchzuführen. Hierdurch kann einer Manifestation von Mobbing vorgebeugt werden. Je jünger die Schüler sind, desto wirkungsvoller erweisen sich präventive Strategien. Diese können Opfer vor schwerwiegenden mentalen und körperlichen Schäden schützen und Tätern eine kriminelle Laufbahn ersparen.

Literaturliste

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bierhoff, H.W. (2000). Skalen der sozialen Verantwortung nach Berkowitz und Daniels: Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 46, 18-28.

Bierhoff, H.W. (2002). Theorien hilfreichen Verhaltens. In: D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (S.178-197). Bern: Verlag Hans Huber.

Bierhoff, H.W., Klein, R. & Kramp, P. (1991). Evidence for the altruistic personality from data on accident research. *Journal of Personality*, 59, 263-280.

Bischof-Köhler, D. (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.

Björkqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal Of Psychiatry*, 23, 307-313.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Björkqvist, K. & Österman, K. (2000). Social Intelligence – Empathy = Aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5 (2), 191-200.

- Boivin, M., Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1995). Individual group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (2), 269-279.
- Bortz & Döring, (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perception and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Brandstätter, V., Frey, D. & Schneider, G. (2006). Zivilcourage in Theorie und Trainings als Beitrag zu Wertverwirklichung und Demokratieverständnis. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*.
- Cairns, R.B. & Cairns, B.D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Hrsg.): *The development and treatment of childhood aggression*, (S.411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cary, P., Swearer, S., Song, S. & Eagle, J. (2001). *How Bullies, Victims, and Bully-Victims Differ in Their Attitudes and Perceptions Toward Bullying*. Poster to be presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN, April, 2001.
- Cillessen, A. & Mayeux, L. (2004). From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association Between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75 (1), 147-163.

- Coie, J.D. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood*, S.356-401. New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988). Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. *Child Development*, 59(3), 815-829.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Craig, W.M. & Pepler, D.J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-91.
- Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N.R. & Werner, N.E. (1998). Response decision process in relational and overt aggression. *Child Development*, 69, 1630-1639.
- DeRosier, M.E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Dodge, K.A. (1994). Group social context and children's aggressive behaviour. *Child development*, 65 (4), 1068-1079.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral Antecedents of Peer Social Status. *Child Development*, 54, 1386-1397.
- Duden – Das Fremdwörterbuch. (2001). Mannheim: Dudenverlag.
- Egan, S. & Perry, D. (1998). Does Low Self-Regard invite Victimization? *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.
- Espelage, D. & Holt, M. (2001). Bullying and Victimization during Early Adolescence: Peer influences And Psychological Correlates. *Journal of Emotional Abuse*. 123-142.

Frey, D., Neumann, R. & Schäfer, M. (2001). Determinanten von Zivilcourage und Hilfeverhalten. In Bierhoff, H.W. & D. Fechtenhauer (Hrsg.), *Solidarität, Konflikt, Umwelt und Dritte Welt*, (S.93-122). Opladen: Leske und Bedrich.

Goossens, L., Seiffge-Krenke, I. & Marcoen, A. (1992). The many faces of adolescents egocentrism. Two European replications. *Journal of Adolescent Research*, 7, 43-58.

Green, L., Richardson, D. & Lago, T. (1996). How Do Friendship, Indirect, and Direct Aggression Relate? *Aggressive Behavior*, 22, 81-86.

Greitmeyer, T. & Rudolph, D. (2001). Welcher hilfsbedürftigen Person wird tatsächlich geholfen? Einem Bekannten, der nichts für seine Hilfsbedürftigkeit kann, oder einem Familienmitglied, das diese selber verschuldet hat? In: D. Janetzko, H.A. Meyer & M. Hildebrandt (Hrsg.), *Das Experimentalpsychologische Praktikum im Internet* (S.199-208). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Hawker, D. S. J., Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455.

Hawkins, D.L., Pepler, D.J. & Craig, W.M. (2001). Naturalistic Observation of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10 (4), 512-527.

Hazler, R.J. (1996). Bystanders: An Overlooked Factor in Peer on Peer Abuse. *The Journal for the Professional Counselor*, 11 (2), 11-22.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Davis Crump, A., Saylor, K. & Yu, K. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 29-49.

Hodges, E.V.E. & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.

Hoover, J. H., Oliver, R. & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.

Kasten, H. (1999). *Pubertät und Adoleszenz*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Kaukiainen, A., Bjöekqvist, K., Lagersptz, K., Östermann, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The Relationship Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment. *Child Development*, 67, 1305-1317.

Kochenderfer-Ladd, B. & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.

Krahé, B. (2001). *The Social Psychology of Aggression*. East Sussex: Psychology Press.

Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.

Kulis, M. (2001). *Mobbing in Schulen: Konzeption und Durchführung einer Telefonberatung*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Ladd, G. (2003). Probing the Adaptive Significance of Children's Behavior and Relationships in the School Context: A Child by Environment Perspective. *Journal of Advanced Child Developmental Behavior*, 31, 43-104.

Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

Latané, B. & Darley, J.M. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 377-383.

Latané, B. & Darley, J.M. (1976). *Help in a crisis: Bystander response to an emergency*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Lowenstein, L.F. (1995). Perception and accuracy of perception by bullying children of Potential Victims. *Education Today*, 45(2), 28-31.

Madsen, K. (1996). Differing perceptions of bullying and their practical implications. *Educational and Child Psychology*, 13(2), 14-22.

Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.

Midlarsky, E. (1971). Aiding responses: An analysis and review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 14, 229-260.

Messinger, H. (1999). *Langenscheidts Großes Schulwörterbuch, Englisch-Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.

Monks, C.P., Smith, P.K. & Swettenham, J. (2003). Bullying in infant classes: roles taken, stability and relationships to sociometric status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.

Newman, S., Murray, B. & Lussier, C. (2001). Confrontation With Aggressive Peers at School: Students' Reluctance to Seek Help From the Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 398-410.

Oerter, R. & Montada, L. (1995). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Oerter, R. & Montada, L. (1998). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*. Washington, D.C: Hemisphere Publishing Corporation.

Olweus, D. (1987). *Aggression in schools. Bullies and whipping boys*. New York: Wiley.

Olweus, D. (1991). Bully/ victim problems among school children: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In: Rubin, K., Pepler, D. (Hrsg.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. (S. 410-448). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Olweus, D. (1993(a)). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1993(b)). 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: Erlbaum.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In: Juvonen, J., Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. (S.3-20). New York: Guilford Press.

Ortega, R., Mora-Merchán, J.A., Singer, M., Smith, P.K., Pereira, B. & Menesini, E. (2001). Final Report of the Working Group on General Survey Questionnaires and Nomination Methods Concerning Bullying.
http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html (aufgerufen am 7.8.2005).

Östermann, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R. & Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20, 411-428.

- Piliavin, J.A., Dovidio, J.F., Gaertner, S.L. & Clark, R.D. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- Pelligrini, A. & Bartini, M. (2000). An Empirical Comparison of Methods of Sampling Aggression and Victimization in School Settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*. 37 (3), 699-725, (S.411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Peery, J.C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Pepler, D.J. & Craig, W.M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Perry, D., Hodges, E. & Egan, S. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. In: Juvonen, J., Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimize*. (S.73-104). New York: Guilford Press.
- Perry, D., Kusel, S. & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Piliavin, J.A., Dovidio, J.F., Gaertner, S.L. & Clark, R.D. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology*, 3, 465-476.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal Of Psychiatry, 48 (9)*, 583-590.

Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school-children: reported behaviour and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology, 131(5)*, 615-627.

Rigby, K. & Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal Of Social Psychology, 133*, 33-42.

Rigby, K. & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully victim problems and perceived low social support. *Suicide and Lifethreatening Behaviour, 29*, 119-130.

Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln*, (S.51-72). Stuttgart: Kohlhammer.

Sandstrom, M., Cillessen, A. & Eisenhower, A. (2003). Children`s Appraisal of Peer Rejection Experiences: Impact on Social and Emotional Adjustment. *Social Development, 12 (4)*, 530-550.

Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on Self-esteem, hostility, and aggressive behaviour. *Aggressive and Violent Behavior, 6 (4)*, 375-393.

Salmivalli, C. (2002). Making use of the peer group power in preventing and intervening in bullying.

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php->

URL_ID=6915&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (aufgerufen am 30.03.2006).

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L & Lagerspetz, K. (1998). Self-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.

Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. (1998(a)). Stability and Change of Behavior in Connection With Bullying in Schools: A Two- Year Follow-Up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal for Behavioral Development*, 28 (3), 246-285.

Salmivalli, C. (2006). *Consequences of school bullying and violence*. www.oecd.org/dataoecd/28/6/33868804.pdf. (aufgerufen am 30.03.2006).

Salmon, G., Jones, A. & Smith, D. M. (1998). Bullying in school: self-reported anxiety and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.

Samstags Blatt (18.März 2006). *Gnadenloser Schulalltag – Mobbing an Schulen: Kreisjugendamt schlägt Alarm*. München

Schäfer, M. (1996(a)). *Bullying, Viktimisierung und die Folgen – eine retrospektive Untersuchung über Ausmaß, Formen und Intensität von Bullying während der Schulzeit und deren Zusammenhänge zum Spaß an der Schule, zur Bindungsqualität und zum Selbstwert*. (Paper 6/1996). München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.

Schäfer, M. (1996 (b)). Aggression unter Schülern. Eine Bestandaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie*, 21 (9), 700-711.

Schäfer, M. (1997). Verschiedenartige Perspektiven von Bullying. *Empirische Pädagogik*, 11(3), 369-383.

Schäfer, M. (1998). Gruppenzwang als Ursache für Bullying? *Report Psychologie*, 11, 914-927.

Schäfer, M. & Kulis, M. (2000). Bullying/Mobbing unter Schülern – Jeder kennt´s und Keiner weiß Bescheid, *Kinder- und Jugendarzt*, 31, 1-3.

Schäfer, M. (2003). *Opfer-Täter-Mitschüler: Ein Modell zur Bedeutung des sozialen Kontextes für die Dynamik von sozialer Aggression (Bullying)*. Rahmenpapier zur kumulativen Habilitation. München: Ludwig-Maximilians Universität.

Schäfer, M. & Korn, S. (2004a). Mobbing in der Schule. In *Kinderreport Deutschland*, 262-274.

Schäfer, M. & Korn, S. (2004b). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), 19-29.

Schäfer, M. & Korn, S. (2005). Gewalt fängt im Kleinen an: Zur Stabilität von Mobbing zwischen Grund- und weiterführender Schule. In Inge Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S.88-113). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schäfer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S. & Mora-Merchán, J., Singer, M., van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 1-16.

Schäfer, M. & Kulis, M. (2005). Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen.

[http://www.Ismandl.emp.paed.uni-](http://www.Ismandl.emp.paed.uni-muenchen.de/publikationen/gesamt/Immer_gleich.pdf)

[muenchen.de/publikationen/gesamt/Immer_gleich.pdf](http://www.Ismandl.emp.paed.uni-muenchen.de/publikationen/gesamt/Immer_gleich.pdf) (aufgerufen am 7.07.2006).

Scheithauer, H., Haye, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.

Schroeder, D.A., Penner, L.A., Dovidio, J.F. & J.A., Piliavin (1995). *The psychology Of Helping And Altruism – Problems and Puzzles*. New York: Mc Graw-Hill.

Schwind, E.-C. (2004). Gesellschaft der Wegseher? Der “Non-helping-bystander-Effekt” am Beispiel der Gewalt in der Schule. *Die Kriminalprävention, 1*, 21-25.

Seiffge-Krenke, I. (2002). Emotionale Kompetenz im Jugendalter: Ressourcen und Gefährdungen. In M. von Salisch (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln*, (S.51-72). Stuttgart: Kohlhammer.

Selman, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt: Suhrkamp.

Slee, P. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences, 18*, 57-62.

Slee, P. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck’s personality factors and self-esteem to bully victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences, 14*, 371- 373.

Smith, P.K. (1994). What we can do to prevent bullying in school. *The Therapist, 12-15*.

Smith, P.K & Brain, P. (2000). Bullying in Schools. Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Steins, G. (1998). Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung. *Diagnostica*, 44, 117-129.

Strauch, M. (2005). Begründung menschlichen Hilfeverhaltens aus der Perspektive von Theologie, Biologie und Psychologie.

<http://www.socialentrepreneurs.de/txt/BmH.pdf> (aufgerufen am 1.07.2006).

Sutton, J. & Smith, P.K., (1999). Bullying as a Group Process: An Adaption of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.

Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2003). "She Is Not Actually Bullied." The Discourse of Harassment in Student Groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134-154.

TMR (2000). *Nature and prevention of bullying*.

http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html#SEV2 (aufgerufen 1.02.2000).

Turner, J.C. (1987). *Rediscovering the social group*. Oxford: Blackwell.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, Aggressive Victims, and Victims: Are They Distinct Groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.

Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2004). Middle School Victims of Bullying: Who Reports Being Bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.

Trapper, K. & Boulton, M. (2004). Sex Differences in Levels of Physical, Verbal and Indirect Aggression Amongst Primary School Children and Their Associations With Beliefs About Aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.

Volland, C. & Ulich, D. (2001). *Emotionale Betroffenheit als Ergebnis eines regelgeleiteten Informationsverarbeitungsprozesses bei Kindern und Jugendlichen*. Vortrag auf der 15. Tagung Entwicklungspsychologie in Potsdam, September 2001.

Weiner, B. (2001). An attributional approach to perceived responsibility for transgressions; Extensions to child abuse, punishment goals und political ideology. In: A.E. Auhagen & H.W. Bierhoff (Hrsg.), *Responsibility: The many faces of a social phenomenon* (S. 49-59). London: Routledge.

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.

Wright, J.C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual group similarity and the social "misfit." *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 523-536.

Zimbardo, P. (1995). *Psychologie*. Augsburg: Weltbild Verlag.

Anhang

Lebenslauf

Zur Person

Name	Marion Brandl
Geboren am	15.08.1980 in München
Anschrift	Alfred-Andersch Weg 16 808993 München Tel. 0170/7350061 E-Mail: malli4u@aol.com

Ausbildung

Grundschule	1987 – 1991
Gymnasium	1991 – 2000
Freiwillig Soziales Jahr	01.09.2000 – 31.08.2001

Studium

Studium der Sozialpsychologie, Pädagogik, Politik (M.A.) 2002 Universität Hannover	Okt. 2001 – Juli
Studium der Pädagogik, Psychologie, Tourismuswirtschaft (M.A.) Zwischenprüfung Note 1,5	seit Okt. 2002 März 2004

Studienrelevante Tätigkeiten

Hilfskraft am Institut für Empirische Pädagogik 2004 und Pädagogische Psychologie	Nov. 2003 – Jan.
Kurspaket am Institut für Student und Arbeitsmarkt 2004 (Grundkurs BWL, EDV, Konfliktmanagement Vertiefungsfach Personalentwicklung)	Feb. 2003 – Juli
Forschungspraktikum am Institut für Pädagogik 2004	Jan. 2004 – Juli
Praktikum bei der Deutschen Telekom 2004 im Bereich Personalentwicklung	Aug. 2004 – Okt.
Nebenjob bei Brain Force im Marketing 2004	Nov. 2004 – Dez.
Auslandspraktikum an der Herzlia Primary School 2005 in Kapstadt	Feb. 2005 – Mär.
Praktikum und Nebenjob bei Studiosus 2005	Jun. 2005 – Aug.
Tätigkeit bei der TÜV Akademie	seit Okt. 2005

Fremdsprachen

Englisch	gute Kenntnisse
Französisch	Grundkenntnisse

Computerkenntnisse

Microsoft Word	gute Kenntnisse
Microsoft Power Point	gute Kenntnisse
Microsoft Excel	Grundkenntnisse
SPSS	gute Kenntnisse

Erklärung

Ich erkläre hiermit, die Magisterarbeit selbstständig ohne fremde Hilfe angefertigt zu haben. Es wurden nur die im Literaturverzeichnis angeführten Quellen und Hilfsmittel verwendet.

München, 1. Oktober 2006

Marion Brandl

.....