

Bullying an Schulen zur Erziehungshilfe: Quantität und Qualität in Abhängigkeit von bestimmten Kontextfaktoren

Hausarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades eines

Magister Artium (M. A.)

vorgelegt von
Susanne Saller

Hauptreferent: Prof. Dr. Konrad Bundschuh
Korreferentin: PD Dr. Mechthild Schäfer

Institut für Sonderpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München

2006

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	2
Zusammenfassung	3
Problemstellung	4
1. Theorien und Forschungsansätze	7
1.1. Definition von Bullying	8
1.2. Prävalenz von Bullying	10
1.3. Bullying - ein kollektiver Prozess	11
1.4. Erhebungsmethoden von Bullying	11
1.5. Dynamik von Bullying	13
2. Einflussfaktoren	16
2.1. Geschlechtsunterschiede	16
2.2. Sozialer Status und Bullyingrollen	18
2.3. Sozio-kognitive und sozio-emotionale Fähigkeiten im Bullyingprozess	20
2.3.1. Soziale Informationsverarbeitung und Aggression	20
2.3.2. Einfluss sozio-emotionaler Fähigkeiten auf das Verhalten	25
3. Methoden	30
3.1. Stichprobe	30
3.2. Durchführung	30
3.3. Ablauf der Untersuchung	31
3.4. Instrumente	33
3.4.1. Erfassung der Bullyingrolle	33
3.4.2. Sozialer Status	37
3.4.3. Erfassung sozio-kognitiver Fähigkeiten („theory of mind“)	38
3.4.3.1. Erfassung der sozio-emotionalen Kompetenz	38
3.4.3.2. Erfassung kognitiver Fähigkeiten	39
4. Ergebnisse	43
4.1. Rolleneinteilung	44
4.1.1. Prävalenz von Bullyingrollen	44
4.1.2. Sekundärrollen	45
4.1.3. Bullyingrollen auf Basis von Mitschülereinschätzungen im Vergleich zur Selbsteinschätzung	47
4.2. Sozialer Status und Bullyingrollen	49
4.2.1. Soziale Präferenz	49
4.2.2. Sozialer Einfluss	50
4.2.3. Statusgruppen	50
4.3. Bullyingrollen und sozio-kognitive Fähigkeiten	54
5. Diskussion	58
5.1. Beschreibung der Bullyingrollen	58
5.2. Sozialer Status	61
5.3. Bullyingrollen und sozio-kognitive Fähigkeiten	64
5.4. Stärken und Grenzen der Untersuchung	65
5.5. Praktische Implikationen und Ausblick	66
6. Literaturverzeichnis	70
Anhang	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994).....	21
Abbildung 2: Exemplarische Darstellung des Fragebogens zu den Bullyingrollen ..	32
Abbildung 3: Rotierte Komponentenmatrix	35
Abbildung 4: Bilder zu den Emotionsgeschichten.....	39
Abbildung 5: Rotierte Komponentenmatrix	40
Abbildung 6: Gesamtverteilung der Rollen und Verteilung innerhalb des Geschlechts, Anteil aggressiver und nicht-aggressiver Rollen.....	44
Abbildung 7: Verteilung der Sekundärrolle in Abhängigkeit der primären Bullyingrolle in %.....	45
Abbildung 8: Gesamtverteilung der Sekundärrollen und Verteilung innerhalb des Geschlechts. Anteil aggressiver und nicht-aggressiver Rollen.....	46
Abbildung 9: Mitschülereinschätzungen in Abhängigkeit der Selbsteinschätzung in %	48
Abbildung 10: Mittelwerte für soziale Präferenz und sozialen Einfluss in Abhängigkeit von den Primärrollen	51
Abbildung 11: Auftretenshäufigkeit der Statusgruppen in %	52
Abbildung 12: Statusgruppe in Abhängigkeit zur Bullyingrolle in %.....	52
Abbildung 13: Korrelationen nach Pearson.....	53
Abbildung 14: Korrelationen nach Pearson.....	54
Abbildung 15: Mittelwerte kognitiver und sozio-emotionaler Fähigkeiten der Schüler in verschiedenen Bullyingrollen	55
Abbildung 16: Mittelwerte der einzelnen Geschichten in Zusammenhang mit den Bullyingrollen.....	56

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurde Bullying als eine spezielle Form von Aggression an Schulen zur Erziehungshilfe untersucht. Da Kinder mit sozio-emotionalen Störungen ohnehin förderbedürftiges Verhalten zeigen, könnte Bullying ihre Entwicklung zusätzlich negativ beeinflussen. Daher wurden in insgesamt acht Klassen der 5. und 6. Jahrgangsstufe (67 Jungen, 12 Mädchen; Alter: 10 – 16 Jahre) untersucht, ob Bullying auftritt und welche Rolle die Mitschüler beim Schikanieren spielen. Ebenso wurden bestimmte Einflussfaktoren berücksichtigt, um Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen Bullying und Geschlecht, sozialem Status und sozio-kognitiven Fähigkeiten zu gewinnen. Dazu wurden verschiedene Rollen, die die Mitschüler beim Bullying einnehmen können erhoben und dann zum sozialen Status und zu den sozio-kognitiven Fähigkeiten in Bezug gesetzt. Die Rollen, die identifiziert werden konnten, waren Opfer, Täter, Verstärker des Täters, Assistent des Täters, Verteidiger des Opfers und Außenstehende. Es zeigten sich Geschlechtsunterschiede in der Verteilung der Rollen. Jungen wurden häufiger in der Täterrolle identifiziert, während Mädchen am häufigsten als Opfer nominiert wurden. Außerdem konnten Zusammenhänge zwischen Bullyingrolle und sozialem Status festgestellt werden. Prosoziales Verhalten wird anerkannt, während aggressives auf Ablehnung stößt. Die sozio-kognitiven Fähigkeiten der nicht aggressiven Kinder waren besser als die der aggressiven. Es stellte sich aber heraus, dass Täter überdurchschnittlich gute sozio-emotionale Kompetenzen haben.

Implikationen für die Schulpraxis wurden diskutiert.

Problemstellung

Bullying - das wiederholte, systematische und über einen längeren Zeitraum anhaltende Schikanieren eines oder mehrerer schwächerer Mitschüler von einem oder mehreren anderen Schülern (Olweus, 1996) ist weit verbreitet. Als spezielle Form von Aggression variiert es aber in Quantität und Qualität in Abhängigkeit von bestimmten Kontextfaktoren. Ziel dieser Arbeit ist es deshalb zu explorieren, inwieweit eine Untersuchung von Bullying an Schulen zur Erziehungshilfe zusätzliche Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufdeckt.

In der Bullyingforschung wurde bis vor einigen Jahren das Hauptaugenmerk auf eine Charakterisierung der Täter und Opfer gelegt. In neueren Untersuchungen zeigt sich aber, dass Bullying überhaupt erst auf Basis der sozialen Beziehungen in einer Klasse möglich wird (Lagerspetz, Björkvist, Berts & King 1982). Bullying wird inzwischen als Gruppenprozess verstanden, in dem über 80% der Mitschüler eine Rolle spielen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkvist, Österman & Kaukianen, 1996). Neben den bekannten Täter- und Opferrollen konnten Salmivalli und Kollegen (1996) noch vier weitere Rollen („participant roles“), die von den Mitschülern eingenommen werden können, identifizieren: die Assistenten des Täters, die diesem beim Schikanieren aktiv helfen, die Verstärker des Täters, die sich ebenfalls aktiv am Bullyingprozess beteiligen, Verteidiger des Opfers, die sich für das Opfer einsetzen, sowie außenstehende Schüler, die während einer Bullyingepisode wegschauen und/oder sich aus dieser zurückziehen.

Im Unterschied zu gelegentlichem Hänkeln ist Bullying in der Klasse sehr präsent und passiert nahezu täglich (Schäfer & Kulis, 2000). Allerdings kennt man auch einzelne Fälle, in denen schon wenige, aber eindruckstarke Erfahrungen im Bullying ausreichen, um die psychoemotionale Entwicklung der Kinder nachhaltig zu beeinflussen (z.B. Olweus, 1999; Kumpulainen & Räsänen, 2000). Ein Anliegen dieser Untersuchung ist es zunächst zu klären, ob in Schulen zur Erziehungshilfe Bullying in vergleichbarer Weise wie an Regelschulen stattfindet und ob die oben genannten distinkten Bullyingrollen ebenfalls identifiziert werden können.

Gerade für verhaltensauffällige Kinder an Schulen zur Erziehungshilfe könnte Bullying deshalb ein Problem sein, weil sie ohnehin schon mit förderbedürftigem Verhalten zu kämpfen haben, nämlich aggressive Verhaltensstörungen und/oder Störungen, die mit sozialem Rückzug einhergehen. Diese Kinder könnten durch Bullyingerfahrung und die bekannten negativen Einflussfaktoren zusätzlich belastet werden: wenn bei Kindern mit Verhaltensstörungen die Störungen geschlechtsspezifisch gehäuft auftreten, die Jungen zeigen eher ausagierendes, Mädchen eher zurückgezogenes Verhalten, dann ist von Interesse, ob sich dieses auch bei der Verteilung der Rollen abbilden lässt. Ein weiterer Faktor, der das Verhalten eines Kindes im Bullyingprozess beeinflusst, ist der soziale Status, den es innerhalb seiner Klasse hat. Die zentrale Ursache für eine Zuweisung zu einer Schule zur Erziehungshilfe ist normabweichendes Verhalten. Daher ist interessant zu prüfen, ob sich in den Klassen dieser Schulen die Verhaltensnorm bereits dahingehend verändert hat, dass aggressives Verhalten weniger sozial abgelehnt und prosoziales Verhalten weniger sozial anerkannt wird (vgl. Wright, Giammarino, & Parad, 1986). Zuletzt werden die sozio-kognitiven Fähigkeiten als Bedingungsfaktor für das Verhalten der Kinder im Bullyingprozess diskutiert (Sutton, Smith, & Swettenham; 1999a). Da Kinder mit Verhaltensstörungen häufig Defizite in sozio-kognitiven Fähigkeiten zeigen (Neukäter & Schröder, 1991), ist von Interesse, ob ein systematischer Zusammenhang das Verhalten im Bullyingprozess in ähnlicher oder abweichender Weise beeinflusst wie das bisherige Studien gezeigt haben.

Zum Aufbau der Arbeit:

Im Anschluss wird im *ersten Kapitel* der aktuelle Stand der Forschung zum Phänomen Bullying in Schulen dargestellt und mit Verhaltensstörungen in Verbindung gebracht. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und der wichtigsten Fragestellungen dieser Untersuchung.

Im *zweiten Kapitel* werden methodische Aspekte der Untersuchung erläutert.

Das *dritte Kapitel* beinhaltet die Ergebnisse der Untersuchung: Es werden die Verteilung der Bullyingrollen und der soziale Status in Relation zum Bullyingverhalten überprüft. Zudem werden die sozio-kognitiven Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Bullyinverhalten untersucht.

Das *vierte* und letzte *Kapitel* enthält eine zusammenfassende Diskussion und Interpretation der Ergebnisse. Auf Basis der empirischen Befunde dieser Arbeit werden Umsetzungsmöglichkeiten für die Schulpraxis entwickelt.

1. Theorien und Forschungsansätze

Ausgehend von Skandinavien hat sich die Bullyingforschung über Westeuropa, die USA, Australien und Neuseeland bis hin nach Japan ausgebreitet (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). In den verschiedenen Ländern wird mit unterschiedlichen Begriffen gearbeitet. Daher soll im Folgenden der Begriff *Bullying*, wie er als Definition für diese Arbeit gebraucht wird, abgeleitet werden.

In den skandinavischen Ländern und auch im deutschsprachigen Raum ist der Begriff *Mobbing* weiter verbreitet als *Bullying*. Nachdem Konrad Lorenz (1966) den Begriff Mobbing (abgeleitet von Mob, Pöbel, bzw. engl.: to mob, jemanden angreifen, anpöbeln) erstmals für die Bezeichnung bestimmter Verhaltensweisen bei Tieren verwendete, nämlich, wenn mehrere Tiere gemeinsam Angriffe gegen ein einzelnes Tier richten, übernahm man in den skandinavischen Ländern diesen Begriff und übertrug ihn vom Tierreich auf den Menschen, um das Phänomen Bullying zu benennen. Heinemann war einer der Ersten, der den norwegischen Begriff *mobbing* zur Beschreibung von plötzlich auftretender und ebenso schnell wieder verebbender Gruppengewalt gegen ein schwaches Individuum verwendete (Smith et al., 2002). Erst Dan Olweus (1978; 1993) weitete dieses Geschehen ausdrücklich auch auf den Angriff eines einzelnen starken Kindes auf ein einzelnes schwächeres Kind aus.

Im angloamerikanischen Raum wird für das von Olweus (1978) beschriebene Phänomen der Begriff *Bullying* verwendet (Smith et al., 2002). Übersetzt man „bully“ direkt aus dem Englischen, beschreibt das eine Person, die ihre Stärke oder Kraft einsetzt, um diejenigen zu verängstigen oder zu verletzen, die schwächer sind (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 1982).

Da es im deutschen Sprachraum keinen eigenen Begriff, der das Phänomen Bullying umschreibt, gibt, werden in deutschen Untersuchungen Begriffe wie *Schikanieren* (Schäfer, 1996) oder *Quälen* (Knaak, 1997) eingesetzt.

In der vorliegenden Arbeit werden der international gebräuchliche Begriff *Bullying* und die deutschen Begriffe *Schikane* und *schikanieren* verwendet, um wiederholte Aggression gegenüber Mitschülern zu beschreiben: Außerdem wird auf den Fachbegriff aus der Psychologie und den Sozialwissenschaften *Viktimisierung*

zurückgegriffen, der den Prozess des Opferwerdens beschreibt. Im hier verwendeten Kontext setzt seine Verwendung immer ein *Ungleichgewicht der Kräfte* voraus und wird, ebenso wenig wie der Begriff *Bullying*, nicht zur Beschreibung kleiner Rangeleien verwendet.

1.1. Definition von Bullying

Bei Bullying handelt es sich um eine Form von Gewalt¹. Während in der Forschung zunächst das Hauptaugenmerk auf der Erfassung der *direkten, physischen Gewalt* lag, erkannten unter anderem Björkqvist, Lagerspetz, und Kaukianen (1992) die Bedeutung der *indirekten, psychischen Gewalt*, wie z.B. Gerüchte verbreiten oder sozialer Ausschluss, im Bullyingprozess.

Untersuchungen zum Thema - so auch diese - richten sich nach der Definition von Olweus, die auf diesen Erkenntnissen aufbaut (Smith et al, 2002), und bei welcher er vier Hauptmerkmale herausstellt (Olweus, 1993):

Bullying ist intentionales aggressives Verletzen, dass wiederholt und über längeren Zeitraum stattfindet, in einer interpersonalen Täter-Opfer-Beziehung durch ein Kräfteungleichgewicht gekennzeichnet ist, und körperlich (schlagen, treten), und/oder verbal (drohen, lästern, beschimpfen) und/oder indirekt (Gerüchte verbreiten, ignorieren) erfolgt.

Smith (1994) ergänzt die Definition um den Aspekt des „abuse of social power“. Er argumentiert, dass es sich im Bullyingprozess um ein Kräfteungleichgewicht zwischen Täter und Opfer handelt. Das Ungleichgewicht kann unterschiedliche Ausprägungen haben. Das Opfer muss nicht unbedingt physisch unterlegen sein, es reicht schon, dass es sich psychisch unterlegen fühlt oder einer großen Anzahl von Tätern ausgeliefert ist (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalaon & Slee, 1999), um im Bullyingprozess viktimisiert zu werden. Zum Ausdruck kommt das Schikanieren durch offensichtlich

¹ Der Gewaltbegriff beinhaltet verschiedene, aggressive Verhaltensweisen, die eine Person oder eine Gruppe von Personen in ihrer psychischen oder physischen Integrität, in ihren Interessen, Absichten, Gütern und Rechten beeinträchtigen, schädigen oder vernichten. Im engeren Sinne wird als zentrales Merkmal der Aggression die Schädigungsabsicht des Täters hervorgehoben (vgl. Bundschuh, Heimlich & Krawitz, 2002).

physische und/oder verbale Gewalt und/oder durch indirekte, versteckte Schikane, die zunächst unentdeckt bleiben, dem Opfer aber trotzdem schaden kann. Bullying beschreibt also nicht den Konflikt zwischen Kindern, die gleich stark sind und Streit miteinander haben, oder das Ausloten von Kräften, wie es im Kindes- und Jugendalter üblich ist. Auch freundliches Necken, in dem keine Absicht zu verletzen steckt, gehören nicht zum Bullying (Smith et al. 2002). Vielmehr geht es dem Täter um bewusstes, zielgerichtetes Schikanieren Anderer zum Erlangen eines eigenen Vorteils auf Kosten des Opfers. Außerdem kann man zwischen reaktiver und proaktiver Aggression unterscheiden. Proaktive Aggression beschreibt eine zielgerichtete, absichtliche und kaltblütige Handlung, die keinen Stimulus benötigt, wohingegen reaktive Aggression eine defensive Antwort auf Provokation oder ‚Zoff‘ ist und von Wut begleitet wird (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987). Camodeca, Goosens, Terwogt und Schuengel (2002) bestätigen die Ergebnisse von Dodge (1991), dass Täter sowohl proaktive wie auch reaktive Formen von Aggressionen zeigen. Sie nehmen an, dass besonders proaktive Gewalt verantwortlich für Bullyingverhalten ist, da die Täter sich Vorteile von ihrem aggressiven Handeln versprechen. Opfer hingegen sind eher reaktiv aggressiv: sie sind von der permanenten Schikane entnervt und außer sich und neigen dazu, ihren Ärger und ihre Aggression zu zeigen (Camodeca et al., 2002).

Wie auch die in Bullying involvierten Kinder, zeigen Kinder mit Verhaltensstörungen zwei grundsätzlich verschiedene Verhaltensweisen: *externalisierende*, nach außen, gegen die Umwelt gerichtete Symptome (z.B. Aggressivität, Renitenz, Hyperaktivität, Konzentrationsmangel), und *internalisierende* Symptome, wie Ängstlichkeit, Gehemmtheit und/oder psychosomatische Störungen, die selbstbeeinträchtigend wirken (Myschker, 2002, 51). Ettrich und Herbst (2003) konnten zeigen, dass externalisierende Störungen bei Kindern und Jugendlichen besonders schnell und heftig hervortreten, wohingegen internalisierende Störungen im Schulalltag oft weniger auffallen und weniger Probleme produzieren. Man könnte annehmen, dass diese beiden Gruppen Parallelen zu den beiden Hauptgruppen im Bullying aufweisen, da sie ähnliche Verhaltensweisen zeigen: die Gruppe der Täter zeigt impulsives Verhalten und wenig Mitgefühl mit den Opfern von Gewalttätigkeit (vgl. Olweus, 1996). Die Opfer sind typischerweise ängstlicher, unsicherer, vorsichtig, empfindsam

und still (vgl. Olweus, 1996). Sie sind eher defensiv und können mit der Gruppe der Kinder mit internalisierenden Störungen verglichen werden. Der Vollständigkeit halber seien noch zwei weitere Gruppen aufgezählt, in welche Kinder mit Verhaltensstörungen eingeteilt werden: Kinder und Jugendliche mit sozial unreifem Verhalten (sie sind unter anderem leicht ermüdbar, konzentrations- und/oder leistungsschwach, zeigen Sprach- und Sprechstörungen) und Kinder und Jugendliche mit sozialisiert delinquentem Verhalten (sie sind unter anderem verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, Normen missachtend, risikobereit) (Myschker 2002, 51). Es stellt sich die Frage, ob Kinder mit Verhaltensstörungen aufgrund ihrer einerseits aggressiven, andererseits gehemmten Symptome prädestiniert für Bullying sind.

Um die Bedeutung der Bullyingproblematik für Schüler deutlich zu machen, wird zunächst das Ausmaß des Phänomens an Schulen darlegt.

1.2. Prävalenz von Bullying

In den letzten Jahren stieg das internationale Interesse an der Erforschung von Bullying und es finden sich über die Länder hinweg vergleichbare Ergebnisse:

In den meisten Schulklassen findet Bullying statt. Die Prävalenzraten für Bullyingopfer nehmen mit dem Alterwerden und somit auch mit dem Wechsel von der Grund- in die weiterführende Schule ab (Smith et al., 1999). Je nach Erhebungsmethode unterscheiden sich die Prävalenzraten. Die Prävalenzraten für Täter liegen in Grundschulen bei 7%-12% und in weiterführenden Schulen bei etwa 10% (Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993). Sie folgen keinem konsistenten Trend (Olweus, 1996). Der Anteil der Opfer liegt in Grundschulen bei 15%-35%, in weiterführenden Schulen bei 10%-20% (Olweus, 1991; Smith et al., 1999).

Verschiedene Studien haben ergeben, dass sich Bullying nicht nur zwischen Tätern und Opfern abspielt, sondern ein gruppenspezifischer Prozess ist, welcher nur auf der Basis sozialer Beziehungen überhaupt möglich ist (Lagerspetz et al., 1982; Salmivalli et al., 1996). Im nächsten Schritt soll dieser Prozess dargestellt werden.

1.3. Bullying - ein kollektiver Prozess

Pepler und Craig (1995) konnten bei Pausenhofbeobachtungen feststellen, dass während eines Bullyingzwischenfalls Mitschüler fast die ganze Zeit anwesend und viele von ihnen aktiv beteiligt waren: 78% der Mitschüler waren belustigt oder beteiligten sich anderweitig aktiv. 57% dieser Kinder zeigten sich dem Täter gegenüber positiv gestimmt, 31% dem Opfer gegenüber freundlich. Das bestätigte erneut, dass bei einer Bullyingepisode nicht nur Täter und Opfer, sondern der Großteil aller anwesenden Kinder mehr oder weniger aktiv sind (Craig & Pepler, 1995). Rigby und Slee (1993) weisen darauf hin, dass es zwischen Schülern drei Dimensionen interpersonaler Beziehungen gibt: 1. andere zu schikanieren, 2. von anderen viktimisiert zu werden und 3. sich den anderen gegenüber prosozial und kooperativ zu verhalten. Allerdings können sich die Schüler einerseits dem Täter gegenüber, andererseits dem Opfer gegenüber loyal zeigen. Salmivalli et al. (1996) zeigten, dass nicht nur die Anwesenheit von Mitschülern, sondern vor allem deren Verhalten auf den Bullyingprozess Auswirkungen hat.

Man kann also sagen, dass Bullying ein Gruppenprozess ist, der sich nicht nur auf Täter und Opfer reduziert, sondern in welchem fast jeder Mitschüler eine spezifische Rolle einnimmt. Nahezu jeder Schüler ist also in irgendeiner Weise an Bullying beteiligt; sei es auf der Seite der Täter oder der Seite der Opfer oder bewusst auf keiner der beiden Seiten.

Wie die unterschiedlichen Rollen erfasst und differenziert werden, zeigt der folgende Abschnitt.

1.4. Erhebungsmethoden von Bullying

Ein Grossteil der Daten aus Schulen wurde anhand von Selbstauskünften erhoben. Olweus legte einen Schülerfragebogen zur Erfassung der Häufigkeit von Bullying - den „Bully/Victim- Questionnaire“ - vor. Die Schüler wurden gefragt, ob und wie oft sie innerhalb eines bestimmten Zeitraums (Woche/Monat) Täter oder Opfer aggressiven Verhaltens wurden (Olweus, 1978). Um noch genauere Ergebnisse zu erhalten, wurden zusätzlich Daten aus Mitschülernominierungen und

Lehrerauskünften erfasst. Um ‚objektivere‘ Daten zu erhalten können auch Beobachtungsmethoden eingesetzt werden (Smith, 2004). Die TMR Network Project Internetseite (1999) bietet einen Überblick über die verschiedenen Versionen.

Eine Kombination aus Mitschüler- und Selbstauskünften zur Erfassung von Bullying haben Salmivalli und Kollegen (1996) verwendet. Um die Gruppendynamik im Bullyingprozess zu beschreiben, entwickelten sie den „Participant Role Approach“, einen Ansatz, der davon ausgeht, dass die Mehrheit der Schüler in differenzierbaren Rollen am Bullying beteiligt ist. Sie entwarfen den so genannten PRQ („Participant Role Questionnaire“): neben Selbstauskünften zu bestimmten Verhaltensweisen wurden die Schüler zu verschiedenen Verhaltensweisen ihrer Mitschüler befragt, wodurch unterschiedliche Rollen auf Basis von Mitschülnominierungen differenziert werden konnten.

Die Täter-Skala beschreibt aktives, Initiative ergreifendes Bullyingverhalten. Die Assistenten-Skala umfasst ebenso aktives Bullyingverhalten, gekennzeichnet z.B. durch Festhalten des Opfers. Auch die Verstärker-Skala zeigt aktive Verhaltensweisen, wie z.B. den Täter beim Schikanieren anfeuern. Diese drei Skalen beinhalten so genanntes Pro-Bullying-Verhalten. Die Außenstehenden-Skala beschreibt Verhalten, wie z.B. bewusstes Wegsehen oder aktives Zurückziehen aus dem Bullyinggeschehen. Schüler, die dem Opfer zur Seite stehen und sich bemühen, die Schiackne zu beenden, werden auf der Verteidiger-Skala erfasst. Schäfer und Korn (2004) ergänzten das Instrument um eine Opfer-Skala zur Beschreibung viktimisierter Schüler. In der Untersuchung von Salmivalli und Kollegen (1996) konnte etwa 87% der Schüler eine Rolle zugewiesen werden: 24% Außenstehende, 19% Verstärker des Täters, 17% Verteidiger des Opfers, 12% Opfer, 8% Täter, 7% Assistenten des Täters und 13% Kinder ohne Rolle.

Ähnliche Ergebnisse erhielten auch Schäfer und Korn (2004), die erstmals unter deutschen Schülern zeigen konnten, dass die Mehrheit der Schüler distinkte Rollen beim Bullying einnimmt. Übereinstimmend mit Salmivalli et al. (1996) und Sutton und Smith (1999) sind die Prävalenzraten für die Rollen der Täter, der Verteidiger, der Außenstehenden und der Opfer. Allerdings identifizierten sie im Gegensatz zu Salmivalli et al. (1996), die an unspezifischen Schultypen untersucht haben, doppelt so viele Assistenten (12,5% vs. 6,3%) und nur halb so viele Verstärker des Täters

(8,7% vs. 17,3%), was sie dadurch erklären, dass an den untersuchten Hauptschulen scheinbar die direkte Unterstützung der Täter der verbalen, ideellen Verstärkung vorgezogen wird (Schäfer & Korn, 2004).

Folglich kann rund 85% der Schüler einer Klasse eine von sechs distinkten Rollen im Bullyingprozess zugeschrieben werden. Drei aggressive Pro-Bully-Rollen (Täter, Assistenten, Verstärker), Verteidiger des Opfers, Opfer und Außenstehende.

Ebenso wäre es interessant, genauer zu analysieren, ob die spezifische Situation in den Schulen zur Erziehungshilfe, mit einem generell erhöhten Aggressionsniveau, Einfluss auf die Dynamik des Bullyingprozesses hat und ob sich dies z.B. in der Verteilung der Rollen ablesen lässt.

Da Bullying als Ereignis in einem sozialen System gesehen wird, soll im Folgenden auf die Dynamik des selben eingegangen werden.

1.5. Dynamik von Bullying

In sozialen Systemen gibt es sowohl eine Gruppennorm als auch eine Gruppenhierarchie. Beide scheinen eine wesentliche Rolle im Bullyingprozess zu spielen (z.B. Schäfer & Korn, 2004). Durch verschiedene Ereignisse, z.B. Zerschlagen von Freundschaften oder Zu- bzw. Weggang eines Kindes, kann es zur Umstrukturierung des sozialen Gefüges innerhalb einer Klasse kommen, was eine hohe soziale Verletzlichkeit der einzelnen Schüler zur Folge haben kann (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz, 2005). In dem Moment, in dem das einst stabile Klassengefüge instabil wird, bekommen nach Dominanz strebende Kinder die Möglichkeit, durch geschickte Inszenierung und Manipulation schwächere Kinder zu attackieren, um so soziale Macht in der Klasse zu gewinnen (Schäfer et al., 2005).

Aus dieser Position heraus können sie die Gruppennorm manipulieren und somit dem Bullying weiter den Boden ebnet, denn die Manipulation der Gruppennorm spielt eine erhebliche Rolle im Bullyingprozess. Aus den interaktiven Prozessen, die innerhalb einer Gruppe ablaufen, bildet sich eine Verhaltensnorm, die bestimmt, welches Verhalten in diesem System akzeptiert wird (Turner, 1987). Sieht man Bullying im Sinne von „abweichendem Verhalten“, ist es so, „dass gesellschaftliche Gruppen abweichendes Verhalten dadurch schaffen, dass sie Regeln aufstellen, deren

Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert, und dass sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie zu Außenseitern stempeln“ (Becker in: Myschker, 2002, 113). Werden diese sozialen Normen von Einzelnen verletzt, reagieren Mitschüler mit Ablehnung oder Sanktionen (Krappmann, 1978), was wiederum zur Stigmatisierung der ausgegrenzten Schüler führen kann (Myschker, 2002). Ein Schüler, der in einer sozialen Machtposition ist, kann die Gruppennorm zu seinen Gunsten verändern und Mitschüler, die diese Norm verletzen, ohne Sanktionen der übrigen Mitschüler vorführen. Sind Kinder erst einmal stigmatisiert, kann sich deren Selbstdefinition durch Identifikation mit dem Fremdbild verändern und so das psychische und physische Wohlbefinden wesentlich beeinflussen (Myschker, 2002). So entsteht eine Dynamik, in der das Opfer die Kontrolle über die negativen Einschätzungen der Mitschüler verliert (Schäfer, 2005) und in der sich stigmatisierte Schüler selbst z.B. als „unbeliebter“, „unaufmerksamer“, „unfreundlicher“, „unordentlicher“ einschätzen (Brusten & Hurrelmann, 1974). Diktiert der Täter die Klassennorm in die Richtung, dass ein fleißiger Schüler seiner festgelegten Norm nicht entspricht („Streber sind doof“), kann ein neu in die Klasse gekommenes Kind, welches sich durch aktive Mitarbeit zu integrieren versucht, leicht zum Opfer werden.

Insgesamt kann man sagen, dass aufgrund von Veränderungen in der Gruppe die soziale Verletzlichkeit einzelner Schüler steigt und sich ein aggressiver, nach Dominanz strebender Schüler diese Situation zu Nutze macht, um durch geschickte Manipulation eine soziale Machtposition in der Klasse zu erlangen, ohne von den Mitschülern für seine direkten wie indirekten aggressiven Handlungen sanktioniert zu werden. Im Gegenteil, diese Schüler schaffen es, durch Neudefinition der Verhaltens- und Gruppennorm innerhalb der Klasse, eigentlich unauffällige Schüler zu Außenseitern zu machen, die aufgrund ihres nicht (mehr) gruppenkonformen Verhaltens von Tätern und auch anderen Mitschülern viktimisiert werden. Die so aus dem Klassenverband ausgeschlossenen Opfer haben ein hohes Risiko, diese Rolle aufgrund von Typisierung und Stigmatisierung beizubehalten und im Sinne der „self-fulfilling prophecy“ den Erwartungen entsprechende weitere, für sie nachteilige Verhaltensweisen an den Tag zu legen (vgl. Smale, 1983). An Schulen zur Erziehungshilfe gibt es mehrere Risikofaktoren, welche die Dynamik von Bullying antreiben können. Zunächst einmal ist die Schule zur Erziehungshilfe als

Durchgangsschule² gedacht, d.h., die Fluktuation innerhalb der Klassen ist zumindest größer, als an Regelschulen. Reinhard, Vulturius, Herbst, und Michael (1995) berichten, dass von den 100 untersuchten Kindern einer Leipziger Schule zur Erziehungshilfe die meisten bereits mehrere Schulwechsel hinter sich hatten. Diese häufigen Veränderungen des sozialen Gefüges innerhalb der Klasse, mit der damit einhergehenden hohen sozialen Verletzlichkeit einzelner Schüler, bietet nach Dominanz strebenden Kindern immer wieder die Gelegenheit soziale Macht zu gewinnen und sich in einer aggressiven Rolle zu behaupten.

Weitere Risikofaktoren, welche Bullying gerade an Schulen zur Erziehungshilfe verstärken könnten sind die Verhaltens- und Gruppennormen. Wie oben genannt, kann man Bullying im Sinne von „abweichenden Verhalten“ sehen. Nun zeigen Schüler mit Verhaltensstörungen bereits auffallendes Verhalten, sind also geübt, von der sozialen Norm abweichende Regeln aufzustellen und Kinder, die diese Regeln verletzen zu Außenseitern abzustempeln. Das sind ideale Voraussetzungen für die Entstehung von Bullying und zusammen mit der häufigen Veränderung der Klassenzusammensetzung wird dem Bullying der Boden bereitet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bullying auf Interaktionen der Schüler beruht. Der Einfluss der Mitschüler kann sich entweder durch Verstärkung von aggressivem Verhalten zeigen oder durch prosoziales Verhalten gegenüber der viktimisierten Schüler. Kinder mit Verhaltensstörungen könnten aufgrund ihrer Störungen ein erhöhtes Risiko haben, sowohl Täter als auch Opfer im Bullyingprozess zu werden.

Ob es spezifische Einflussfaktoren gibt, die einen Zusammenhang zu bestimmtem Bullyingverhalten haben, wird im dritten Kapitel erörtert.

² Die RückSchulhäufigkeit variiert von Schule zu Schule und liegt zwischen 5 und 20% (Myschker, 2002).

2. Einflussfaktoren

Das Verhalten in sozialen Systemen kann durch bestimmte Faktoren beeinflusst werden:

Zunächst werden Verhaltensweisen *geschlechtsspezifisch* betrachtet. Der *soziale Status* der Kinder innerhalb der Klasse ist ein weiterer Faktor, der Verhalten bedingen kann. Außerdem wird die Bedeutung *sozio-kognitiver Fähigkeiten* in Zusammenhang mit bestimmten Verhaltensweisen erörtert.

2.1. Geschlechtsunterschiede

Nicht nur Jungen zeigen aggressives Verhalten, sondern auch Mädchen. Allerdings zeigen sie es auf unterschiedliche Weise. Underwood, Galen und Paquette, (2001) verdeutlichen das Problem, aggressives Verhalten auch bei Mädchen feststellen zu können. In früheren Untersuchungen wurde Aggression als direktes und körperliches Verhalten verstanden, ohne dabei auf die eher für Mädchen typische, indirekte Ausdrucksform besondere Rücksicht zu nehmen (Underwood et al., 2001). In der neueren Bullyingforschung wurde die indirekte Aggression mit erfasst und Crick und Grotpeter (1995) konnten zeigen, dass Mädchen in einer Gruppe signifikant häufiger zu den Kindern gehörten, die indirekte Gewalt zeigten und Jungen in einer Gruppe umgekehrt signifikant häufiger die Kinder sind, die offene und direkte Gewalt zeigten. Das bedeutet, dass Mädchen eher Strategien, wie Lästern oder Gerüchte verbreiten anwenden, Jungen dagegen eher körperliche Gewalt, wie Schlagen oder Schubsen bevorzugen. Allerdings gibt es zu indirektem Bullying weit weniger Befunde als zu direktem und körperlichem (Underwood et al., 2001).

Da die indirekte Gewalt der Mädchen schwerer zu erfassen ist und es dazu erst wenige Befunde gibt, zeigen sich den ‚alten‘ Beobachtungen und Erwartungen entsprechende Befunde zur Geschlechtsverteilung innerhalb der Rollen. Mehr Mädchen als Jungen sind in den nicht-aggressiven Rollen (Außenstehende, Verteidiger des Opfers) und signifikant mehr Jungen als Mädchen in den Pro-Bullying-Rollen des Assistenten und Verstärker des Täters (Salmivalli et al., 1996, Schäfer & Korn, 2004) zu finden. Schäfer und Korn (2004) konnten in ihrer Untersuchung kein Mädchen in einer Pro-

Bullying-Rolle identifizieren, was sie dadurch erklären, dass trotz vorangegangener umfassender Definition des Begriffs *Schikanieren*, die Schüler ihr eigenes Konzept von Bullying verwenden. D.h., die Schüler beziehen sich bei der Bearbeitung des Fragebogens eher auf die offensichtliche, körperliche Gewalt, weniger auf die indirekte, psychische Aggression. Daher ergänzte Kulis (2005) den PRQ um Items zur Erfassung indirekter Aggression und konnte so etwa 6% Mädchen in der Täterrolle identifizieren. Sutton und Smith (1999) dagegen können keinen signifikanten Geschlechtsunterschied in der Gruppe der Täter erkennen. Bei der Opferrolle ist das Ergebnis der drei Untersuchungen einheitlicher. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (Salmivalli et al., 1996, Schäfer & Korn, 2004, Sutton & Smith, 1999).

Bullying stellt sich als ein Geschehen dar, in welchem Jungen häufiger als Täter beschrieben werden als Mädchen. Das kann seine Ursache in der Tatsache haben, dass direkte Aggression stärker wahrgenommen wird und die von Mädchen häufiger verwendete indirekte Form der Aggression mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten noch nicht ausreichend erfasst wird. Es gibt hingegen keine signifikanten Unterschiede in der Geschlechtsverteilung der Opfer.

Die Geschlechtsverteilung bei Kindern mit Verhaltensstörung zeigt, dass Jungen einen signifikant höheren Anteil bei allen Aggressionssymptomen, Mädchen einen signifikant höheren Anteil an allen Angstsymptomen zeigen (Myschker, 2002, 52). Auch hier muss berücksichtigt werden, dass aggressive, ausagierende Störungen weitaus auffälliger sind, als internalisierende. Dementsprechend zeigt sich die Geschlechtsverteilung innerhalb der Schulklassen an den Schulen zur Erziehungshilfe: Von 2349 Schülern in Bayern sind 366 Mädchen (Bay. Landesamt für Statistik, 2004). Das entspricht einem Anteil von knapp 16%. An Schulen zur Erziehungshilfe ist der Anteil an Jungen also höher und sie besuchen diese meist aufgrund ihrer auffälligen, externalisierenden Störungen. Mädchen hingegen sind unterrepräsentiert. Daher stellt sich die Frage, ob in den Klassen mehr aggressives Pro-Bullying-Verhalten gezeigt wird, als an Regelschulen und ob die wenigen Mädchen aufgrund ihrer meist internalisierenden Störungen häufiger in der Rolle der Opfer zu finden sind.

Ein weiterer Einflussfaktor auf Bullyingverhalten ist der soziale Status der Schüler.

2.2. Sozialer Status und Bullyingrollen

Bullying findet im Klassenverband statt. Innerhalb einer Schulklasse herrschen bestimmte Verhaltensnormen, an die sich jedes Kind zu halten versucht, um von den Mitschülern akzeptiert zu werden (Bandura, 1986). Die Kinder möchten die soziale Position, die sie in der Klasse haben nicht gefährden und verhalten sich dementsprechend. Coie, Dodge, und Coppotelli (1982) schlagen vor, statt zwischen zwei Arten von sozialem Status, positivem und negativem, besser zwischen fünf Stustypen zu differenzieren: abgelehnt, zurückgewiesen, durchschnittlich, beliebt und kontrovers. In ihrer Untersuchung konnten Coie und Kollegen (1982) zeigen, dass beliebte Kinder deutlicher mit prosozialem Verhalten auffielen, wohingegen zurückgewiesene Kinder als zerstörend eingeschätzt und für die Initiierung von Streit verantwortlich gemacht wurden.

Es zeigt sich also ein Zusammenhang zwischen sozialem Status und prosozialen bzw. aggressiven Verhaltensweisen.

Lagerspetz und Kollegen (1982) zeigten, dass *Täter* einen niedrigen sozialen Status haben. Ebenso zeigten Schäfer und Korn (2004), dass Täter nicht beliebt sind, aber einen hohen sozialen Einfluss haben, denn sie weisen den höchsten Anteil an Beliebtheits- und Unbeliebtheitsnennungen auf. Allerdings muss zwischen den Aggressionsarten differenziert werden. Während Mädchen, die mehr indirekte Formen von Aggression zeigen (Lagerspetz & Björkvist, 1994), einen höheren sozialen Status hatten, zeigten die mehr direkt aggressiven Jungen einen niedrigen sozialen Status (Lindman & Sinclair, 1988).

Bullyingopfer sind die von ihren Mitschülern am wenigsten akzeptierten und am häufigsten abgelehnten Schüler (Salmivalli, et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004). Die Unbeliebtheit der Opfer kann einerseits als Resultat des anhaltenden Bullyings gesehen werden, andererseits berichtet Olweus (1991) von allmählichen Veränderungen in der Wahrnehmung der Mitschüler in Bezug auf das Opfer. Wenn das Bullying anhält, beginnen sie das Opfer als wertlos anzusehen, als hätten sie es verdient, schikaniert zu werden. Einhergehend mit diesen kognitiven Veränderungen wird das Opfer immer unpopulärer und es wird zur sozialen Gruppennorm, es nicht zu mögen (Salmivalli et al., 1996). Andere Ansätze gehen davon aus, dass

Persönlichkeitsmerkmale von Opfern, wie Wehrlosigkeit, Schüchternheit oder Zurückgezogenheit nicht zur Integration in die Gruppe beitragen (Putallaz, 1983) und daher für die Opfer Maßnahmen zur Stärkung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenz angebracht sind.

Die meisten *Verteidiger der Opfer* haben einen populären Status (Salmivalli, et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004). Diese Schüler scheinen ihren sozialen Status nicht zu gefährden, wenn sie sich für das Opfer einsetzen. Salmivalli und Kollegen (1996) geben zwei mögliche Erklärungen: 1. Verteidiger haben den hohen Status weil sie auf Bullying richtig reagieren, denn die Verteidigung der Opfer ist bei den Mitschülern angesehen. 2. Ein Kind mit hohem sozialem Status muss selbst keine Viktimisierung fürchten, selbst dann nicht, wenn es sich auf die Seite des Opfers stellt. Hoher sozialer Status erlaubt scheinbar die Verteidigung der Opfer (Salmivalli et al., 1996).

Die Gruppe der *Außenstehenden* hat vorwiegend einen durchschnittlichen sozialen Status. Es gibt sowohl beliebte als auch unbeliebte Schüler in dieser Gruppe (Salmivalli, et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004). Kinder, die ohnehin schon einen niedrigen sozialen Status haben, könnten diese Position bevorzugen, um ihren Status nicht noch weiter zu gefährden.

Assistenten sind beliebter als die Täter und vergleichbar beliebt wie die Verteidiger der Opfer. *Verstärker* der Täter sind in ihrer Beliebtheit moderat (Schäfer & Korn, 2004). Salmivalli und Kollegen (1996), die diese beiden Gruppen zusammengefasst haben, konnten zeigen, dass doppelt so viele Verstärker/Assistenten beliebt waren, wie zurückgewiesen. Die Werte für sozialen Einfluss und soziale Präferenz der Assistenten sind ähnlich, wie beim Verteidiger der Opfer (Schäfer & Korn, 2004).

Es zeigt sich also, dass das Einhalten sozialer Normen und prosoziales Verhalten prädiktiv für einen hohen sozialen Status, das Verletzen sozialer Normen und Aggression wiederum prädiktiv für einen niedrigen sozialen Status sind. Allerdings, und das ist an den Schulen zur Erziehungshilfe besonders interessant zu untersuchen, hat die geltende soziale Norm innerhalb einer Gruppe eine besondere Bedeutung für diesen Zusammenhang (Wright et al., 1986): Eine Veränderung der sozialen Normen innerhalb einer Klasse kann dazu führen, dass Schüler, die sich prosozial verhalten einen weniger positiven Status und Schüler, die sich aggressiv verhalten einen weniger negativen Status genießen (Boivin, Dodge & Coie, 1995). Es stellt sich die

Frage, ob bei Kindern an Schulen zur Erziehungshilfe die - aufgrund von externalisierenden Störungen - hohe Präsenz aggressiven Verhaltens die soziale Norm innerhalb der Klasse bereits so verändert hat, dass aggressives Verhalten weniger sozial abgelehnt und prosoziales Verhalten weniger sozial akzeptiert wird. Das könnte bedeuten, dass die Kinder an diesen Schulen Gefahr laufen, ihre prosozialen Fähigkeiten einzubüßen und bestärkt werden, aggressives Verhalten zu zeigen. Ob sich die soziale Norm in der untersuchten Stichprobe aufgrund der Dynamik von Bullying und der Präsenz von aggressivem Verhalten bereits dahingehend verändert hat, dass aggressives Verhalten weniger abgelehnt und prosoziales Verhalten weniger akzeptiert ist, werden dieser Studie untersucht..

Als weitere Bedingungsfaktoren für Bullyingverhalten sollen die individuenbezogenen Einflüsse der sozio-kognitiven und sozio-emotionalen Fähigkeiten diskutiert werden, denn sie bilden die Basis für zwischenmenschliche Beziehungen.

2.3. Sozio-kognitive und sozio-emotionale Fähigkeiten im Bullyingprozess

Zunächst werden die kognitiven, in 2.3.2. die sozio-emotionalen Fähigkeiten und ihre Bedeutung beim Schikanieren beleuchtet.

2.3.1. Soziale Informationsverarbeitung und Aggression

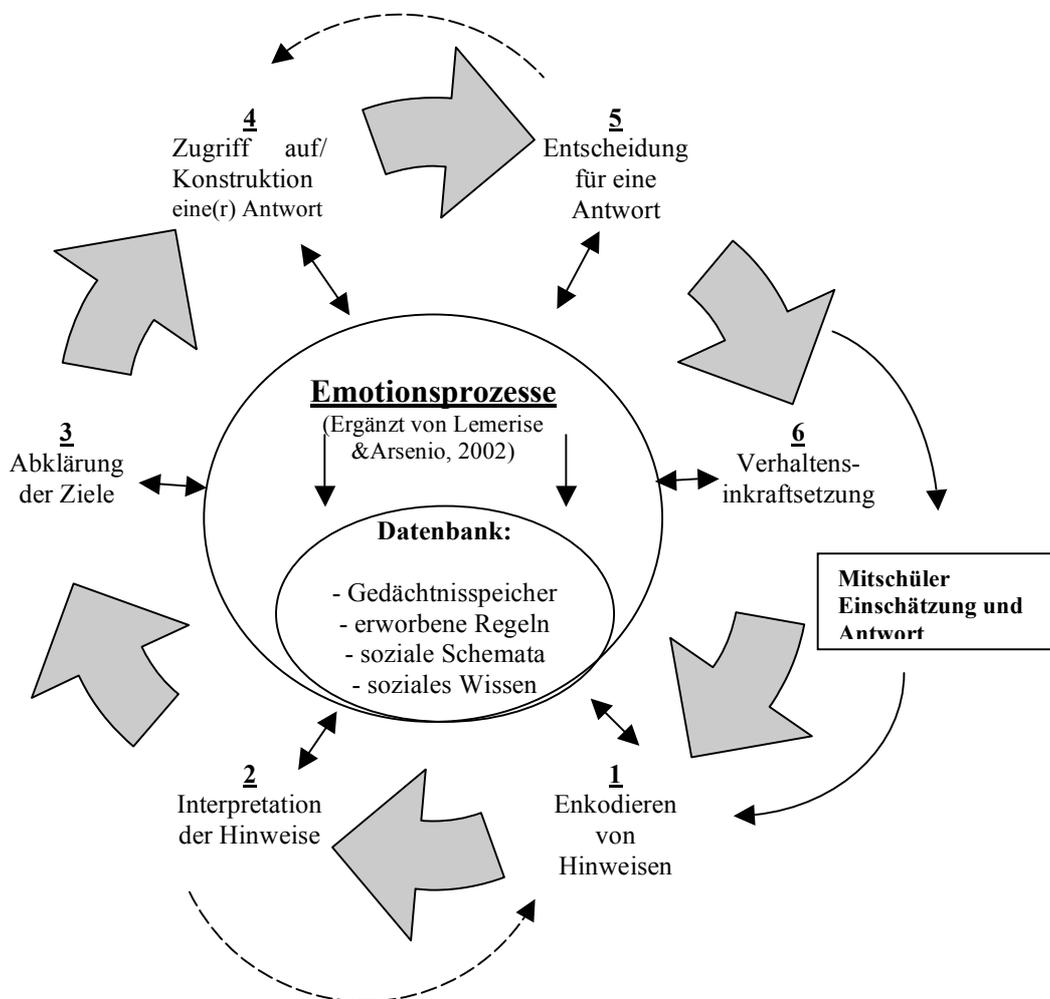
Wie Menschen denken, verstehen und wie sie planvoll handeln können waren Fragen, denen Jean Piaget (1896-1980) sein Leben gewidmet hat. Er versuchte Erklärungen über die Entwicklung des Erkennens und Verstehens vom Kleinkind- bis zum Jugend- und Erwachsenenalter zu finden. Im Zentrum seiner Forschung stand die kognitive Entwicklung und somit legte er einen Grundstein in der Erforschung des menschlichen Verstandes. Der Mensch als Teil einer sozialen Umwelt, mit welcher er im Kontakt und Austausch steht, braucht, um sich behaupten zu können, die Fähigkeit aufgrund von feinen sozialen Koordinationen das Verhalten Anderer vorherzusagen. Beobachtungen beim Affen zeigen, dass sozial intelligente Individuen einen hohen Status und Ansehen in der Dominanzhierarchie erreichen, wohingegen sozial inkompetente Affen aus der Gruppe ausgeschlossen werden (Mitchell, 1997).

Es gibt verschiedene Modelle, welche die Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung zu erklären versuchen:

Das Modell von Crick und Dodge (1994) erklärt die Entstehung von aggressivem Verhalten durch *Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung*.

Es beschreibt die soziale Informationsverarbeitung anhand von sechs Schritten, die aufgrund von vorangegangenen Erfahrungen und daraus folgenden Entscheidungsprozessen stattfinden.

Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994)



Im ersten und zweiten Schritt enkodieren und interpretieren Kinder (bzw. Personen allgemein) soziale Hinweise. Sie richten ihre Aufmerksamkeit selektiv auf

situationsbedingte Hinweise und interpretieren v.a. auf Basis vorhandener Erfahrungen die Situation. In Schritt drei, nach der Interpretation der Situation, wird angenommen, dass die Kinder ein Ziel oder einen gewünschten Ausgang für die Situation generieren. Im vierten Schritt werden aus den bereits vorhandenen Erfahrungen mögliche Reaktionen auf das in Schritt drei gewählte Verhalten geprüft bzw., wenn es keine Erfahrungen diesbezüglich gibt, neue mögliche Reaktionen der sozialen Umwelt konstruiert. In Schritt fünf überprüfen die Kinder die zuvor erhaltenen (oder konstruierten) Antworten und setzen das als beste (in Bezug auf das generierte Ziel) ermittelte Verhalten in Kraft. Im sechsten Schritt wird die gewählte Reaktion in Verhalten umgesetzt. In diesem Modell wird der Einfluss der Interaktionen mit der sozialen Umwelt auf die mentalen Prozesse der Kinder berücksichtigt und die wichtige Rolle der sozialen Interaktionen für die Entwicklung des Selbstkonzepts erkannt. Die Art und Weise, wie Mitschüler auf das Kind reagieren und die Art, wie das Kind über diese Reaktionen denkt, sind wichtige Faktoren, die die soziale Selbstwahrnehmung des Kindes bestimmen. Aggressive Kinder zeigen auf allen Stufen Defizite des Informationsverarbeitungsprozesses (Coie & Dodge, 1997). Die Ergebnisse von Camodeca, Goosens, Schuengel, und Meerum (2003) konnten das sowohl für Täter als auch für Opfer bestätigen. Kulis (2005) findet bei deutschen Gymnasiasten ähnliche Ergebnisse: die Kinder in nicht-aggressiven Rollen haben hervorragende kognitive Fähigkeiten, wohingegen aggressive Kinder eher moderat abschnitten. Bei der Repräsentation und Interpretation von sozialen Hinweisen wies Dodge (1980) das Phänomen des ‚attributional bias‘ nach, was bedeutet, dass aggressive Kinder anderen Kindern beträchtlich mehr feindselige Absichten zuschreiben als nichtaggressive Kinder dies tun. Gerken, Natzke, Petermann und Walter (2002, 20) beschreiben die Defizite aggressiver Kinder folgendermaßen: „Aggressive Kinder erkennen weniger soziale Hinweisreize, sie interpretieren soziale Hinweisreize eher feindselig, sie bewerten aggressives Verhalten als positiv, sie verfügen über weniger positive oder effektive Problemlösestrategien und bevorzugen aggressives Verhalten, da sie sich dadurch mehr Bestätigung von Gleichaltrigen erhoffen.“ Auch Täter und Opfer interpretieren zweideutige Situationen als feindselig (Camodeca et al., 2003). Bei Opfern könnte die Unterstellung feindseliger Absichten allerdings durch tatsächlich gemachte, negative und ablehnende Erfahrungen

begründet sein, da sie im Bullyingprozess wiederholt schikaniert werden und dann natürlich dazu neigen, in anderen Situationen erst einmal vom Schlimmsten auszugehen (siehe Modell zur sozialen Informationsverarbeitung). Opfer haben Probleme, positiv zur Geltung zu kommen und Zugang zu sozialen Gruppen zu bekommen, da es ihnen an Erfahrungen in sozialen Interaktionen (z.B. ärgern oder im Spiel Kräfteressen), welche den Interpretationsprozess, soziale Fähigkeiten und die Selbsteffektivität steigern, mangelt (Smith et al., 1993).

Das *Verstärker Konzept* („Lernen am Erfolg“, Selg, Mees & Berg, 1997) beschreibt, dass Kinder aggressives Verhalten dann einsetzen, wenn sie sich davon einen Gewinn erwarten. Bringt die aggressive Handlung den gewünschten Erfolg, wird dieser als Konsequenz des Verhaltens abgespeichert. Das Kind lernt so durch Verstärkung, dass es durch aggressives Handeln Erfolg haben kann und wird diese Strategie solange einsetzen, wie die Erfolgserwartungen nicht systematisch von der Umgebung enttäuscht werden (Egan et al., 1998; Olweus, 1978).

Lerntheoretiker wie Bandura (1979) erbrachten den Nachweis, dass aggressives Verhalten durch „*Lernen am Modell*“ erworben wird. Kinder lernen durch Beobachtung und ahmen das Verhalten ihrer ‚Modelle‘ nach. Der Nachahmungseffekt ist am größten, wenn Modelle mit einer sozialen Machtposition sich mit Aggression durchsetzen (Bundschuh, 2002). Werden Kinder im Bullyingprozess für ihr aggressives Verhalten belohnt, könnten andere Kinder dieses Erfolgskonzept, in der Annahme für aggressives Verhalten ebenfalls belohnt zu werden, auf die eigene Person übertragen. Wenn sich die Schüler mit dem aggressiven Modell identifizieren können, unterstützen solche Kognitionen die Stabilität von aggressivem Verhalten (Dodge, 1986).

Ein weiteres Konzept, welches die sozio-kognitiven Fähigkeiten beschreibt, ist das Paradigma der „*theory of mind*“³. Die *theory of mind* bezeichnet die Fähigkeit, die mentalen Zustände von Anderen zu repräsentieren; d.h., die Fähigkeit zu haben, Gedanken verschiedener Ordnungen und Perspektiven von verschiedenen Personen kognitiv repräsentieren zu können (Frith, 1989), z.B. „ich denke, dass du denkst, dass ich denke“. So kann Verhalten erklärt und vorausgesagt werden. Hat ein Kind gute

³ Im Folgenden wird der englische Begriff „theory of mind“ auf Grund des Fehlens eines adäquaten deutschen Begriffs verwendet. Abgekürzt: ToM

sozio-kognitive Fähigkeiten im Sinne einer fortgeschrittenen ToM kann es diese vor allem für indirekte Strategien im Bullyingprozess einsetzen, denn sukzessives Ausgrenzen der Opfer aus dem Klassenverband setzt voraus, dass man andere zu seinen Gunsten beeinflussen kann, indem man ihre Überzeugungen manipuliert. Sutton und Kollegen (1999) untersuchten den Zusammenhang zwischen ToM - Fähigkeiten und Bullyingrollen und dokumentierten, dass Täter signifikant bessere kognitive Fähigkeiten haben als Schüler in anderen Rollen. Die untersuchten Kinder waren zwischen sieben und zehn Jahre alt. Lagerspetz und Kollegen (1999) differenzierten zwischen direkter und indirekter Aggression und konnten einen positiven Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und indirekten Aggressionsstrategien zeigen. Verbale oder direkte, körperliche Gewalt konnten hingegen nicht mit sozialer Intelligenz assoziiert werden (Lagerspetz et al., 1999). Happé und Frith (1996) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass Kinder mit Verhaltensstörungen zwar bessere Fähigkeiten im Mentalisieren hatten, als autistische Kinder, aber signifikant schlechter waren als Kinder ohne Störung. Sie sprechen bei den Kindern mit Verhaltensstörung von einer ‚theory of nasty minds‘, also einer verzerrten ‚theory of mind‘. Ihre kognitiven Fähigkeiten zeigen diese Kinder hauptsächlich auf dem Gebiet des antisozialen Verhaltens (Lügen, Ärgern, Gerüchte verbreiten). Happé und Frith (1996) sehen als mögliche Ursache der ‚verzerrten‘ ToM den Einfluss der Umwelt auf die Kinder: die metakognitiven Fähigkeiten verändern sich nicht von selbst, sondern eine Kombination aus einer feindseligen und bedrohlichen Umwelt führt dazu, dass die Kinder voreingestellte Annahmen über negative Absichten entwickeln. Wenn die Kinder auf als bedrohlich wahrgenommenes Verhalten aggressiv reagieren, wird ein Teufelskreis in Gang gesetzt, denn das aggressive Verhalten führt dazu, dass die Umwelt tatsächlich mehr negatives als positives Verhalten dem Kind gegenüber zeigt (Happé & Frith, 1996).

Bei lernbehinderten und verhaltensgestörten Sonderschülern finden Neukäter & Schröder (1991) einen gravierenden Mangel in der Aktivierung metakognitiver Funktionen. Sie zeigen u.a. Defizite in der Organisation ihrer Handlungsschritte, bei der Informationsentnahme und -verarbeitung und bei der Handlungskontrolle. Erwerb, Einsatz und Modifikation von Strategien zur Problemlösung sind schlechter als bei Grundschulern. Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer, und Verbeek, (1999)

sprechen von einer Verzerrung der Wahrnehmung bei aggressiven Kindern, wie z.B. die Neigung, ihre Aufmerksamkeit selektiv auf bedrohlich eingestufte Handlungen zu richten. Sie erklären diese Verzerrung durch Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung. Eine verzerrte kognitive Informationsverarbeitung erweist sich als wesentlicher Prädiktor von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensstörungen (vgl. Dodge, 1991a).

Fasst man die Ausführungen zu den kognitiven Fähigkeiten zusammen, kann gezeigt werden, dass es keine einheitlichen Ergebnisse zu diesem Thema gibt. Lediglich bei Kindern mit Verhaltensstörungen wird davon ausgegangen, dass sie eine weniger gut entwickelte ToM bzw. eine Verzerrung der ToM haben: Aggressive Kinder haben kognitive Fähigkeiten, setzen diese aber im negativen Sinne ein, um anderen durch Lügen oder Gerüchte verbreiten zu schaden, und selbst von diesem Verhalten zu profitieren. Spiegeln sich diese Ergebnisse im Bullyingverhalten wieder? Inwieweit wirken sich gut entwickelte kognitive Fähigkeiten auf prosoziales Verhalten, bzw. weniger gut ausgeprägte ToM- Fähigkeiten auf aggressives Verhalten aus? Zeigen Kinder mit sozio-emotionalem Förderbedarf, obwohl sie Defizite in kognitiven Bereichen haben, trotzdem mit Regelschülern vergleichbares, sowohl prosoziales, als auch aggressives Bullyingverhalten und lässt sich anhand der kognitiven Fähigkeiten zwischen den Rollen differenzieren? Diesen Fragen soll im Weiteren nachgegangen werden. Neben dem kognitiven Verstand ist im Zusammenhang mit Bullyingverhalten auch das sozio-emotionale Verständnis der Kinder von Bedeutung.

2.3.2. Einfluss sozio-emotionaler Fähigkeiten auf das Verhalten

Bundschuh (2002) mutmaßt, dass die Emotionalität die eigentliche Basis kognitiver Prozesse oder geistiger Operationen darstellt, d.h., dass Emotionales dem kognitiven Prozess vorausgeht und ihn fördern oder behindern kann. „Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von Reizen und Informationen werden in hohem Maße durch die emotionale Bedeutung, bzw. durch den emotionalen Gehalt beeinflusst, die diese Informationen für das Subjekt haben“ (Bundschuh, 2002; 60). Minsel (1983) geht davon aus, dass Emotionen, Kognitionen und Verhalten in untrennbarer Interdependenz stehen, der Mensch also ganzheitlich reagiert. Bundschuh und Bach (2005) nennen als mögliche Ursache sozio-emotionaler Störungen, Probleme in der

Emotionswahrnehmung, des Emotionsausdrucks und der Emotionsmodulation. Lernen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung nicht ihren eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen, bzw. die Gefühle anderer richtig zu interpretieren, ist die Wahrscheinlichkeit für die Ausbildung sozio-emotionaler Störungen erhöht (Bundschuh & Bach, 2005). Das soziale Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge (1994) (Abb.1) wurde daher von Lemerise und Arsenio (2000) weiterentwickelt und berücksichtigt ausdrücklich den wesentlichen Einfluss der Emotionalität auf die soziale Informationsverarbeitung. Die Ergänzung erklärt die grundlegende Bedeutung der Emotionen im kognitiven Verarbeitungsprozess: Die emotionalen Prozesse prägen jede der sechs Phasen der kognitiven Informationsverarbeitung. Die individuelle Emotionalität und das Temperament, die Emotionsregulationsfähigkeit sowie die aktuelle emotionale Lage einer Person wirken entscheidend auf den Prozess der kognitiven Informationsverarbeitung ein (Lemerise & Arsenio, 2000). Denham und Kollegen (1990) konnten zeigen, dass es eine positive Verbindung zwischen sozialer Kompetenz und Erkennen von Emotionen gibt. Kinder, die ihre Gefühle erfolgreich regulieren können, neigen weniger zu aggressiven Ausbrüchen (Eisenberg, Fabes, Karbon, Murphy, Wosinsiki, Polazzi, Carlo & Juhnke, 1996). Zeigen sich Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen, sind sozio-emotionale Kompetenzen oft nicht gut entwickelt: Dodge (1993) konnte belegen, dass aggressive Kinder Verzerrungen in der Wahrnehmung zeigen. Das bestätigen auch Boulton und Underwood (1992), die belegen, dass Täter der Ansicht sind, Opfer würden die Bullyingepisoden provozieren, denn scheinbar interpretieren sie das Verhalten der Opfer falsch, oder aber sie versuchen so ihr aggressives Verhalten zu rechtfertigen. Bullyingtäter unterscheiden sich von den Opfern und der Kontrollgruppe darin, wie sie die Gefühle der im Bullyingprozess teilnehmenden Kinder einschätzen: sie schreiben den Aggressoren Glücksgefühle zu und nur wenige von ihnen beschreiben das Opfer als unglücklich. Die Täter scheinen während der negativen Episode mehr auf die Ziele, die sie dadurch erreichen können, fixiert zu sein, als auf die Effekte, die ihr Verhalten auf die Opfer haben könnte (Menesini, 1997). Von ihren Müttern als aggressiv eingeschätzte Schulkinder (zw. 7-10 Jahren) zeigen spezielle Defizite in der sozio-emotionalen Kompetenz (Bohnert, Crnic, & Lim 2003). Aggressives Verhalten ist verbunden mit weniger entwickelter sozio-emotionaler Kompetenz (Bohnert et al.

2003). Kinder, die als aggressiver eingestuft wurden, hatten - im Vergleich zu weniger aggressiven Kindern – v.a. in gefühlserregenden Situationen mehr Schwierigkeiten, Gefühle zu verstehen (Bohnert et al. 2003). Casey (1996) konnte zeigen, dass Schüler mit externalisierenden Störungen mehr Schwierigkeiten haben, die Gründe ihrer Gefühle zu beschreiben und dass sie weniger differenzierte Hinweise in Bezug auf das Erkennen ihrer eigenen Gefühle verwenden. Die Untersuchung an Grundschulern von Sutton und Kollegen (1999) konnte dagegen keine Defizite in der sozio-emotionalen Kompetenz bei Tätern zeigen. Im Gegenteil berichten sie, dass Täter sogar bessere sozio-emotionale Fähigkeiten als Kinder aller anderen Rollen aufwiesen.

Nicht nur Kinder mit aggressiven, externalisierenden Störungen zeigen Defizite im Bereich der sozio-emotionalen Kompetenz. Auch Opfer und Kinder mit internalisierenden Störungen haben Probleme bei der Emotionswahrnehmung. Kinder mit internalisierenden Störungen nehmen die Gegenwart fremder oder mehrerer Personen als bedrohlich war (Petermann & Petermann, 1997) und unterstellen den anderen, dass sie Negatives gegen sie planen (Petermann, 1995). Zudem zeigen sie Defizite im Konfliktlösen und im Schließen von Freundschaften (Petermann, 1995). Bei Kindern mit internalisierenden Störungen kommen also einige Risikofaktoren Opfer zu werden zusammen. Opfer neigen mehr als Täter und die Kontrollgruppe dazu, die Gefühle Anderer zu missinterpretieren (Guzzi & Fonzi, 1999). Sie werden oft als einsame, unreife Kinder beschrieben, die nur wenig Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten haben (McClure & Sirataki, 1989; Olweus, 1999). Ob sie diese Defizite aufgrund der negativen Bullyingerfahrung haben oder aufgrund der Defizite erst zu Opfern wurden, können diese Ergebnisse nicht erklären.

Es lassen sich keine einheitlichen Aussagen bezüglich des Einflusses der sozio-emotionalen Kompetenz auf bestimmtes Verhalten im Bullyingprozess treffen. Aggressive Kinder wie Täter scheinen ihre sozio-emotionalen Fähigkeiten geschickt einzusetzen, um ihre Ziele zu erreichen und ihre aggressiven Handlungen rechtfertigen können. Zurückgezogene und unsichere Kinder laufen Gefahr, sich durch falsche Attributionen immer weiter ins Abseits zu stellen und aufgrund der, aus der internalisierenden Störung entstehenden Risikofaktoren, tatsächlich Opfer von Übergriffen zu werden. Opfer könnten gerade wegen ihrer mangelnden sozio-emotionalen Fähigkeiten zum Ziel von Viktimisierung werden. Solche Kinder werden

durch anhaltende Schikane unsicher in der Interpretation von Emotionen, da sie von vornherein von einem Angriff auf sich ausgehen. Da postuliert wird, dass Emotionen die Grundlage jeglicher kognitiver Prozesse sind und eine entscheidende Variable für eine gelungene kognitive Informationsverarbeitung bilden, drängt sich die Frage auf, welchen Anteil sozio-emotionale Fähigkeiten im Verhältnis zu kognitiven Fähigkeiten im Bullyingprozess einnehmen.

Anliegen der Arbeit und Forschungsfragen

Bullying ist eine spezielle Form von Aggression. Täter und deren Helfer zeigen externalisierendes, direkt wie indirekt aggressives Verhalten und schikanieren etwa 15% der Schüler, die somit zu Opfern werden. Diese können wiederum internalisierende Störungen entwickeln. Es zeigt sich, dass Täter und Opfer ähnliche Verhaltensweisen zeigen, wie Kinder und Jugendliche mit sozio-emotionalem Förderbedarf.

Es wird davon ausgegangen, dass die Voraussetzungen für differenzierbare Bullyingrollen angesichts der bei den Schülern mit sozio-emotionalem Förderbedarf vorhandenen Verhaltensweisen (externalisierende und internalisierende) und der Klassenstruktur gegeben sind. Doch zeigt sich eine mit Regelschülern vergleichbare Rollenverteilung? Die Geschlechtsverteilung der untersuchten Stichprobe geht eindeutig zu Lasten der Mädchen. Sind sie mit ihren internalisierenden Störungen den Jungen, die häufig aggressive Verhaltensweisen zeigen, im Bullyingprozess ausgeliefert? Ist an Schulen zur Erziehungshilfe aggressives Bullyingverhalten akzeptierter als an Regelschulen? Anhand des sozialen Status soll untersucht werden, ob z.B. aggressives Täterverhalten den *sozialen Status* eines Schülers positiv oder negativ beeinflusst, ob Opfer aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden oder ob sich sogar die Verhaltensnorm innerhalb der Klassen zugunsten aggressiver Verhaltensweisen geändert hat. Wie steht es um die kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler mit Verhaltensstörungen? Sind gut entwickelte kognitive Prozesse Voraussetzung für erfolgreiches Täterverhalten oder spielen die sozio-emotionalen Fähigkeiten eine bedeutendere Rolle im Bullyingprozess? Kann anhand dieser Kompetenzen zwischen den Rollen unterschieden werden?

3. Methoden

In diesem Kapitel werden die Stichproben und die Durchführung der Untersuchung beschrieben. Es werden Erläuterungen zu den Instrumenten dargelegt und mit Hilfe von Faktorenanalysen Variablen herausgearbeitet und die dazugehörigen Reliabilitäten berechnet. Zudem werden methodische Aspekte bei den Analysen geschildert.

3.1. Stichprobe

Insgesamt nahmen an der Untersuchung 79 Kinder, davon 12 Mädchen und 67 Jungen aus vier Schulen, teil. Jeweils eine Schule in München-Stadt, im Landkreis München, in Peiting und in Eichstätt. Die Schüler stammten aus insgesamt acht Klassen der 5. und 6. Jahrgangsstufe, das Alter variierte zwischen 10 und 16 Jahren (Mittelwert: 12,2). Die durchschnittliche Klassengröße lag bei 9,8 Schülern. Die Daten wurden an Schulen zur Erziehungshilfe erhoben.

3.2. Durchführung

Die Untersuchung wurde im Dezember 2005 durchgeführt. Nach telefonischer Kontaktaufnahme mit den Schulen und dem Einverständnis der Direktoren wurde beim bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus eine Genehmigung der Studie eingeholt.

Wegen der Anonymitätssicherung wurde versucht, dass während der Erhebung lediglich die Schüler und die Untersuchungsleiterin anwesend sind. Aufgrund des teilweise schwierigen, aggressiven und ablehnenden Verhaltens der Schüler konnte die Untersuchung allerdings nur in Anwesenheit des zuständigen Lehrpersonals einigermaßen geordnet durchgeführt werden.

Die Erhebung fand während der Schulzeit in den Klassenräumen statt. Die Befragung einer Klasse dauerte ca. 55 Minuten, sodass die Befragung einer Schule an einem Tag abgeschlossen werden konnte.

3.3. Ablauf der Untersuchung

Zu Beginn der Erhebung wurde der Ablauf der Untersuchung kurz erläutert und dann eine Codierungsliste an die einzelnen Schüler ausgeteilt. Diese Liste basierte auf dem Format der Klassenliste. Jedem Schüler wurde für das Ausfüllen des Fragebogens eine Nummer zugeordnet. Bevor die Schüler den Fragebogen erhielten, hat die Untersuchungsleiterin ca. 10 Minuten lang den Inhalt des Fragebogens und das Codierungssystem erklärt. Dazu gehörte auch die Klärung, ob die Begriffe „Bullying“, „Mobbing“ und „schikanieren“ bekannt waren und im Anschluss daran das Auflegen und Vorlesen einer Folie mit folgender Definition von „Schikanieren“:

„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 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.“

(Salmivalli et al. 1996)

An die Tafel wurde die **Kennzahl der Schule** und die **Kennzahl der Klasse** geschrieben und nach dem Austeilen des Fragebogens mit den Schülern zusammen das Codierungsfeld des Fragebogens ausgefüllt. Die persönlichen Daten “Geschlecht” und “Alter” waren vom Schüler individuell auszufüllen, die Kennzahl der Schule und die der Klasse waren vorgegeben und die persönliche Kennzahl entsprach der Nummer neben dem eigenen Namen auf der Klassenliste.

Nach dem Ausfüllen des Codierungsfeldes wurde nochmals das Vorgehen beim Ausfüllen des Fragebogens erläutert und anhand eines fiktiven Beispiels erklärt.

Die Schüler erhielten ein Instrument, welches aus zwei Teilen bestand.

Im ersten Teil des Fragebogens sollten die Schüler ihre Mitschüler und, falls das Item auf sie zutraf, auch sich selbst benennen (siehe Abb.2). Wurde ein Item für eine Person als zutreffend gesehen, sollte statt des Namens die entsprechende Codenummer

verwendet werden. Aufgrund der zum Teil schwachen Leseleistung und oft mangelnder Motivation der Schüler, wurden ihnen alle Fragen vorgelesen und teilweise nochmals mit anderen Worten erklärt. Sie hatten auch die Möglichkeit leise vorzuarbeiten, wenn sie sich das zutrauten. Die Schüler wurden darauf hingewiesen, dass sie die Möglichkeit haben keinen, einen, zwei, drei oder auch mehrere Mitschüler in den dafür vorgesehenen Feldern nominieren zu können. Bei der Dateneingabe wurden maximal sieben Nennungen pro Frage gezählt, ansonsten wurde die Frage nicht gewertet. Zuletzt sollten die Schüler entscheiden, ob die jeweilige Frage auf sie selbst zutrifft. In dem entsprechenden Feld sollte ein Kreuz gemacht werden. Die Schüler mussten immer wieder darauf hingewiesen werden, dass sie nicht sich selbst in den ausschließlich für die Mitschüler vorgesehenen Feldern nominieren und dass sie den Fragebogen selbständig, geheim und leise ausfüllten.

Abbildung 2: Exemplarische Darstellung des Fragebogens zu den Bullyingrollen

Frage	Nr.1	Nr.2	Nr. 3	...	Trifft	
					Zu	nicht zu
(...)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(...)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der zweite Teil des Fragebogens enthielt Geschichten mit anschließenden Fragen zur Erfassung der sozio-emotionalen (zwei Geschichten) und der kognitiven (vier Geschichten) Fähigkeiten von Schülern. Auch dieser Teil des Instruments wurde den Schülern vorgelesen und bei Bedarf erläutert.

Bei einigen Schülern musste von der Untersuchungsleiterin beim Aufschreiben der Antworten geholfen werden, da sowohl die Schreibfertigkeit einiger Schüler mangelhaft war, als auch die Motivation am Ende der Untersuchung merklich

nachließ und somit das selbständige Ausfüllen die Erhebungszeit erheblich verlängert und dann auch die Konzentration der übrigen Schüler gelitten hätte.

Die Schüler wurden dazu angehalten, den Fragebogen in der vorgesehenen Reihenfolge zu bearbeiten, d.h. zuerst den Fragebogen und dann die sechs Geschichten zur Erfassung der sozio-kognitiven Fähigkeiten.

Bei Schwierigkeiten hatten die Schüler jederzeit die Möglichkeit Erläuterungen einzuholen. Die anwesenden Klassenlehrer wurden angewiesen, sich im Hintergrund zu halten und nur bei Eskalation der Situation einzugreifen und nicht auf die Fragebögen der Schüler zu schauen. Auch den Schülern wurde mehrmals gesagt, dass die Angaben absolut anonym sind und weder von Lehrern noch vom Direktor eingesehen werden dürfen.

Unmittelbar nach Beenden des Ausfüllens wurden die Fragebögen einzeln eingesammelt. Auf Wunsch durften die Schüler die Codierungslisten behalten.

Die Untersuchung wurde bis auf die erste Schule (zwei Untersucherinnen) von einer Person durchgeführt.

3.4. Instrumente

Bei der Untersuchung wurden drei verschiedene Instrumente eingesetzt, die im Folgenden beschrieben werden.

3.4.1. Erfassung der Bullyingrolle

Die Untersuchung wurde mit dem von Schäfer & Korn (2004) und Kulis (2005) modifizierten und um vier Items zur Erfassung von Viktimisierung erweiterten PRQ von (Participant Role Questionnaire; Salmivalli, 1996) durchgeführt. Der verwendete Fragebogen umfasste 22 Fragen zur Erfassung der Bullyingrollen. Um ein besseres Verständnis zu erreichen, wurden einige Items geringfügig geändert ohne jedoch deren Inhalt zu verändern. Nach den beiden soziometrischen Fragen wurden die 22 übrigen Items in pseudo-zufälliger Reihenfolge präsentiert.

Die Schüler wurden schriftlich gefragt, auf welche Mitschüler das geschilderte Verhalten im jeweiligen Item am besten passt. Aus den Nominierungen der Mitschüler wurden dann die unterschiedlichen Rollen erschlossen: Täter, Assistent des Täters,

Verstärker des Täters, Verteidiger der Opfers, Außenstehender, Opfer. Die Anzahl der Nennungen war nur bei den zwei soziometrischen Fragen auf drei Nominierungen begrenzt.

Die Rollenidentifikation im Bullyingprozess wurde nach Salmivalli et al. (1996) vorgenommen.

Aufgrund der Mitschülernominierungen wurde jedem Schüler je ein Nominierungswert pro Frage zugewiesen. Dieser Wert wurde relativ zur Klasse des Schülers z- standardisiert (Mittelwert = 0; Standardabweichung =1). Eine (*Primär-*) *Rolle* wurde dem Schüler zugewiesen, wenn sein z-Wert auf der Skala über dem Mittelwert der ganzen Klasse lag und auch sein höchster z-Wert aller Skalen war. Wenn ein Kind auf zwei oder mehr Skalen einen z-Wert größer 0 hatte, der Unterschied zwischen den beiden z-Werten aber kleiner als 0.1 war, oder wenn auf keiner Skala die z-Werte über dem Mittelwert der Klasse lagen, dann wurde dem Kinde keine Rolle zugewiesen. Der Schüler erhielt eine *Sekundärrolle*, wenn ein zweiter z-Wert größer als 0 und um 0.1 kleiner war als der z-Wert für die Primärrolle.

Faktorenanalyse

Alle 22 Items des Fragebogens, die die Bullyingrollen identifizieren sollten, wurden einer Faktorenanalyse mit Varimaxrotation unterzogen. Es stellten sich dabei vier gut interpretierbare Faktoren heraus (siehe Abb. 3).

Faktor 1 (Pro-Bullyfaktor: beinhaltet alle Items zu Täter, Assistent und Verstärker) mit einem Anteil an der erklärten Gesamtvarianz von 33%. Die 11 Items dieses Faktors laden in der Varimaxrotation zwischen .64 und .84.

Faktor 2 (Opfer-Faktor) mit einem Anteil an der erklärten Gesamtvarianz von 15,2%. Die fünf Items dieses Faktors laden alle über .71.

Faktor 3 (Verteidiger-Faktor) mit einem Anteil an der erklärten Gesamtvarianz von 10,1%. Die drei Items dieses Faktors laden alle über .78.

Faktor 4 (Außenstehender-Faktor) mit einem Anteil an der erklärten Gesamtvarianz von 7,1%. Die drei Items dieses Faktors laden zwischen .68 und .72.

Abbildung 3: Rotierte Komponentenmatrix

Item		Komponente			
		1	2	3	4
3	Wer erfindet Geschichten oder Lügen?	,677			
4	Wer schikaniert andere, indem sie/er sie tritt oder stößt?	,810			
5	Wer macht beim Schikanieren mit?	,791			
6	Wer schaut beim Schikanieren genau zu?	,640			
11	Wer sorgt dafür, dass andere beim Schikanieren mitmachen?	,842			
12	Wer bietet dem Täter bei Hilfe an?	,794			
13	Wer schließt andere aus der Gruppe aus?	,742			
14	Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?	,780			
18	Wer erfindet Neues, um jemanden fertig zu machen?	,801			
19	Wer hilft dem Täter, z.B. indem er ein Opfer festhält?	,726			
21	Wer stachelt den Täter mit Zurufen an?	,780			
17	Wer wird oft beleidigt?		,723		
10	Über wen werden Gerüchte erzählt?		,798		
9	Wer wird oft geschlagen?		,751		
24	Wer wird aus der Gruppe ausgeschlossen?		,855		
20	Wem werden oft Sachen weggenommen?		,718		
7	Wer tröstet das Opfer?			,785	
15	Wer sagt anderen, dass sie mit schikanieren aufhören sollen?			,826	
22	Wer bemüht sich um Aufhören			,866	
8	Wer wendet sich ab?				,682
16	Wer hält sich raus?				,723
23	Wer ergreift keine Partei?				,712

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Folgende Skalen wurden unterschieden:

Täter-Skala: Die fünf Items dieser Skala beschreiben aktives, antreibendes Schikanieren z.B. „Wer erfindet immer etwas Neues, um jemanden von euch fertig zu machen?“ (Cronbachs Alpha: .86).

Assistenten-Skala: Die drei Items dieser Skala beschreiben auch aktives Schikanierverhalten. Im Unterschied zum Täter-Verhalten fehlt hier aber das Initiativevergreifen. Der Assistent macht eher mit. Z.B. „Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat?“ (Cronbachs Alpha: .81).

Verstärker-Skala: Diese drei Items beschreiben Verhaltenstendenzen, die den Täter beim Schikanieren verstärken, ihm zuschauen und ihm zum Weitermachen anspornen, wie z.B. „Wer stachelt die Täterin oder den Täter mit Zurufen an? Wer sagt oder ruft z.B. „zeig’s ihr“ oder „zeig’s ihm“?“ (Cronbachs Alpha: .77).

Verteidiger-Skala: Diese drei Items beschreiben unterstützendes Verhalten dem Opfer gegenüber und Versuche, das Schikanieren zu beenden. Z.B. „Wer kümmert sich darum, dass die anderen mit dem Schikanieren aufhören?“ oder „Wer tröstet das Opfer oder ermutigt es, der Lehrerin/dem Lehrer vom Schikanieren zu erzählen?“ (Cronbachs Alpha: .81).

Außenstehenden-Skala: Die drei Items dieser Skala beschreiben sich raushaltendes und auch wegsehendes Verhalten, z.B. „Wer wendet sich regelmäßig ab, wenn jemand schikaniert wird?“ oder „Wer ergreift nicht Partei, wenn jemand schikaniert wird?“ (Cronbachs Alpha: .59).

Opfer-Skala: Diese fünf Items beschreiben Viktimisierung, wer also Opfer von Angriffen ist. „Wer wird oft geschlagen, getreten, gestoßen, geschubst oder wem wird öfter das Bein gestellt?“ oder „Über wen wird schlecht geredet, wer wird nicht beachtet, aus der Gruppe ausgeschlossen oder von anderen abgelehnt?“ (Cronbachs Alpha: .85).

Alle vier Faktoren (Pro-Bully, Opfer, Verteidiger und Außenstehende) erklären gemeinsam mit 65,5% einen zufrieden stellenden Anteil an der Gesamtvarianz und dürften somit in ihrer Gesamtheit die von Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz. (1998), Sutton und Smith (1999) und Schäfer und Korn (2004) identifizierten Rollen erklären.

Zum besseren Vergleich mit Salmivalli et al. (1996), Sutton und Smith (1999), Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005) wird die Pro-Bully-Skala in drei einzelne Rollen zerlegt: Täter, Verstärker des Täters und Assistenten des Täters.

3.4.2. Sozialer Status

Den 22 Fragen zur Rollenbestimmung waren zwei Fragen soziometrische Fragen vorangestellt (nach Coie&Dodge, 1988).

Auf Basis dieser Items wurden die soziale Ablehnung und die soziale Akzeptanz eines Schülers in seiner Klasse erfasst: „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?“ (im Folgenden mit **LM** „Liked Most“ abgekürzt) und „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen?“ (im Folgenden mit **LL** = „Liked Least“ abgekürzt). Die Schüler sollten die betreffenden Mitschüler benennen.

Der soziale Status eines Schülers wurde aus einer Kombination beider Fragen zugewiesen. Jeder Schüler erhielt einen Wert für seinen sozialen Einfluss (im Folgenden mit **SI** = „Social Impact“ abgekürzt) und einen Wert für seine soziale Präferenz bzw. Beliebtheit in der Klasse (im Folgenden mit **SP** = „Social Preference“ abgekürzt).

Die aus beiden Fragen erhaltenen Mitschülerpräferenzen wurden relativ zur Klasse z-standardisiert. Somit erhielt jeder Schüler je einen z- Wert für LL („am wenigsten gemocht“) und LM („am meisten gemocht“).

Der Wert für den sozialen Einfluss (SI) setzt sich aus der Summe der jeweiligen z-Werte beider Fragen zusammen: $SI = zLL + zLM$. Der Wert für die soziale Präferenz (SP) setzt sich aus der Differenz der z- Werte zusammen: $SP = zLM - zLL$.

Die Statusgruppen ‚abgelehnt‘, ‚vernachlässigt‘, ‚beliebt‘ und ‚kontrovers‘ wurden nach Coie & Dodge (1988) gebildet: Die Kinder wurden dichotom zugewiesen: jedes Kind erhält auf jeder Skala eine 1 (wenn es dazu gehört) oder eine 0 (wenn es nicht dazu gehört). Hat ein Kind gar nicht gepunktet wurde es der Kategorie ‚durchschnittlich‘ zugeordnet (WolkeXXX).

3.4.3. Erfassung sozio-kognitiver Fähigkeiten (.theory of mind')

Der zweite Teil des Fragebogens bestand aus einem Instrument, mit dem die ‚theory of mind‘ (abgekürzt: ToM) erfasst wurde. Die Geschichten lassen sich in zwei Teile teilen. Zum Einen die Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenz und zum Anderen die Erhebung der kognitiven Fähigkeiten (Sutton et al. 1999).

3.4.3.1. Erfassung der sozio-emotionalen Kompetenz

Dieser letzte Teil des Fragebogens erfasst die sozio-emotionalen Fähigkeiten der Schüler (Sutton et al., 1999). Die zwei Kurzgeschichten, die die Kinder schriftlich bearbeiten sollten, waren mit vier verschiedenen Bildern ergänzt, die das momentan mögliche emotionale Empfinden der in der Geschichte genannten Person widerspiegeln (Freude, Trauer/Enttäuschung, Wut, neutral, siehe Abb.4). Die Aufgabe der Schüler bestand darin, der Frage das Bild mit der richtigen Emotion zuzuordnen (Geschichten *Malwettbewerb* und *Bauchschmerzen*: siehe Anhang)

Beispiel: (Geschichte Bauchschmerzen)

Daniel möchte mit seinem Freund draußen zum Spielen, aber er hat ziemlich schlimme Bauchschmerzen. Er weiß, dass er nicht raus zum Spielen darf, wenn seine Mutter bemerkt, dass er krank ist. Daniel geht in die Küche und fragt seine Mutter: „Mama, kann ich raus gehen zum Spielen?“

Fragen:

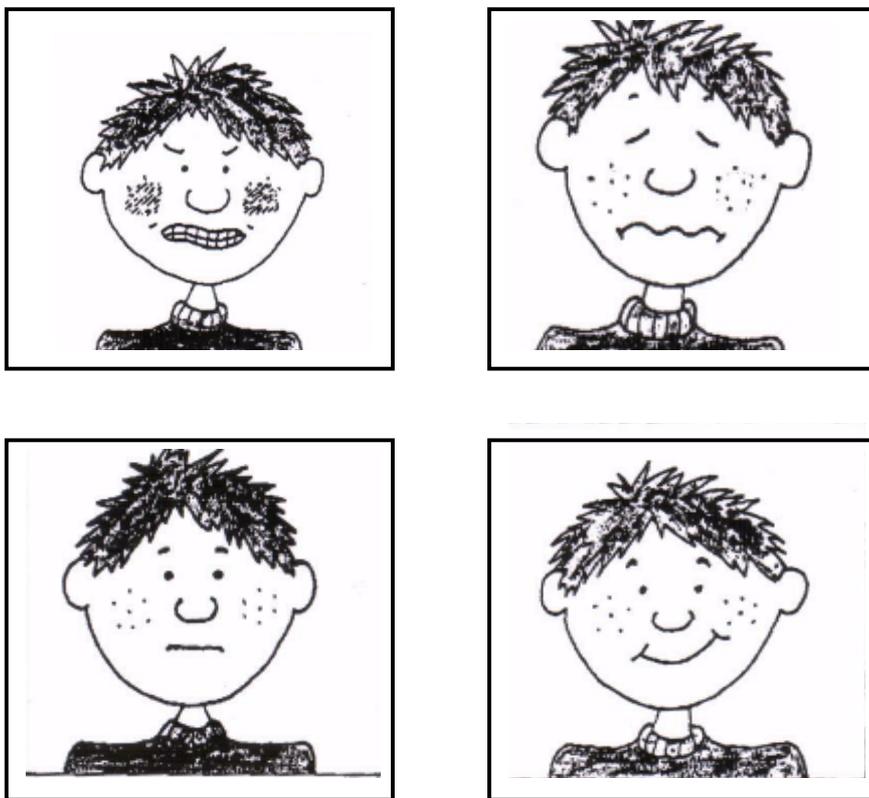
*Welches Bild zeigt Daniels Gesicht, während er mit seiner Mutter spricht?
Warum?*

Welches Bild zeigt, wie Daniel sich wirklich fühlt?

3.4.3.2. Erfassung kognitiver Fähigkeiten

Die Schüler sollten Kurzgeschichten schriftlich bearbeiten, in welchen kognitive Fähigkeiten getestet wurden. Den Kindern wurden vier Geschichten nach der leicht veränderten Vorlage von Sutton und Kollegen (1999) vorgelegt (Geschichten *Buch, Fußball/Park, Einbrecher* und *rote Armee*: siehe Anhang)

Abbildung 4: Bilder zu den Emotionsgeschichten



Beispiel (Geschichte Einbrecher)

Ein Einbrecher hat gerade ein Geschäft ausgeraubt und ist auf der Flucht. Während er nach Hause läuft, sieht ein Polizist, wie der Einbrecher seinen Handschuh verliert. Der Polizist weiß nicht, dass der Mann ein Einbrecher ist sondern er will ihm nur sagen, dass er seinen Handschuh verloren hat. Aber als der Polizist ruft „He, du! Stop!“ dreht sich der Einbrecher um, sieht den Polizisten und ergibt sich. Er hebt sein Arme hoch und gibt zu, dass er in ein Geschäft eingebrochen ist.

Fragen:

War der Polizist überrascht, als der Einbrecher sich ergeben hat?

Warum hat der Einbrecher sich ergeben, als der Polizist ihm seinen Handschuh wiedergeben wollte?

Wie bei den Geschichten zur Erfassung der Emotion wurden nach Sutton et al. (1999) und Kulis (2005) die Antworten der Schüler wie folgt kodiert:

- null (0 = falsch)
- eins (1 = richtig, aber ohne Bezug auf Gedanken oder Glauben)
- zwei (2 = richtig und mit korrektem Bezug auf Überzeugungen oder Gedanken)

Die volle Punktzahl (2) würde also zugeordnet werden, wenn die Antwort in etwa so lautete: „ Ja, der Polizist war überrascht. Der Einbrecher dachte, der Polizist hätte ihn bei der Tat ertappt und er ergibt sich lieber gleich.“

Insgesamt (kognitive und sozio-emotionale Geschichten zusammen) konnten die Kinder einen maximalen Wert von 12 erreichen.

Die sechs Geschichten zur Erfassung der ToM wurden einer Faktorenanalyse mit Varimaxrotation unterzogen.

Abbildung 5: Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
Buch	,792		
Fußball/Park	,686		
Einbrecher	,643		
rote Armee			,902
Malwettbewerb		,778	
Bauchschmerzen		,641	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Wie Abbildung 5 zu entnehmen ist, wurden dabei drei Faktoren gebildet:

Die Geschichten zu den kognitiven Fähigkeiten luden auf Faktor 1 mit einer erklärten Gesamtvarianz von 29,4% (Cronbachs Alpha: .55)

Die Geschichten zur Erfassung der sozio-emotionalen Kompetenz luden auf dem zweiten Faktor und erklären eine Gesamtvarianz von 16,7% (Cronbachs Alpha: .06.)

Auf einem dritten Faktor lud die Geschichte „rote Armee“. Sie erklärt, ähnlich wie die Geschichten zur Erfassung der Emotion, eine Gesamtvarianz von 17%.

Die beiden Geschichten zur Erfassung der sozio-emotionalen Kompetenz scheinen nicht das Gleiche zu messen (Alpha: .06). Bei der Geschichte „Bauchschmerzen“ steht im Vordergrund die Überlistung der Mutter; Emotionen werden nur als Mittel zum Zweck eingesetzt. Das Generieren eines emotionalen Ausdrucks ist in diesem Fall zielgerichtet und soll zu einem Vorteil für das Kind führen. Es muss zunächst über die Situation reflektieren, ein Ziel anfixieren und dann geplant den entsprechenden Emotionsausdruck vorweisen. In dieser Geschichte wird ein bestimmter Gefühlsausdruck produziert und eingesetzt, um einen Nutzen zu erlangen. Hingegen entstehen in der Geschichte „Malwettbewerb“ Gefühle spontan und sind nicht zielgerichtet. Sie dienen nicht dazu, dem Kind einen Vorteil zu verschaffen. In dieser Geschichte geht es mehr um den adäquaten Umgang mit Frustration und den entsprechenden Gefühlen, wohingegen in der Geschichte „Bauchschmerzen“ List, also auch kognitive Fähigkeiten, gefragt sind.

Die Geschichten zur Erfassung der kognitiven Kompetenzen haben nicht alle auf einem Faktor, sondern die Geschichte „rote Armee“ hat auf einem dritten, separaten Faktor geladen und kann somit weder zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten noch der sozio-emotionalen Kompetenz gezählt werden. Die „rote Armee“ Geschichte unterscheidet sich von den drei anderen Geschichten zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten dadurch, dass sie viel abstrakter ist: Während bei den anderen Geschichten eindeutige Antworten möglich sind, bleibt bei der Geschichte „rote Armee“ ein letzter Zweifel, ob sich die Personen in der Geschichte tatsächlich so verhalten, wie vorhergesagt. Diese Einschätzung aber hat starke Auswirkungen auf den Ausgang der Situation. Die Schwierigkeit in der Geschichte „rote Armee“ liegt darin, dass beide in die Handlung involvierten Parteien versuchen, die jeweils andere

zu täuschen und beide Seiten jeweils von der Durchtriebenheit der anderen ausgehen und diese erwartete Täuschung in ihren Überlegungen mit berücksichtigen. In den drei anderen kognitiven Geschichten ist die Täuschung immer nur einseitig und relativ offensichtlich. Die erwarteten Reaktionen sind eindeutig vorherzusagen. Bei der Geschichte „rote Armee“ ist mehr Raum für Spekulationen, denn durchschaut die eine Seite die List, geht die Rechnung für die andere Seite nicht auf. Das Ende bleibt für die Geschichte „rote Armee“ im Gegensatz zu den drei anderen Geschichten, letztendlich offen. Da die Geschichte „rote Armee“, die kognitiven Fähigkeiten der Probanden fordert, wenn auch auf einer höheren Stufe, wird sie mit zu den kognitiven Geschichten gerechnet.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Arbeit dargelegt. Die Geschlechtsverteilung wird in den folgenden Ausführungen jeweils zusammen mit den Rollen bzw. den Einflussfaktoren aufgezeigt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in diesem Bereich unmittelbar darstellen zu können. Die Ergebnisdarstellung ist in drei Teilbereiche gegliedert:

- Im ersten Teil werden Ergebnisse berichtet, die die Verteilung der Bullyingrollen in Klassen an Schulen zur Erziehungshilfe zeigen.
- Im zweiten Teil wird geprüft, wie in diesem Kontext Bullyingrollen und sozialer Einfluss zusammenhängen.
- Im dritten Teil werden die Ergebnisse der ToM- Erhebung dargestellt und in Beziehung zu den Bullyingrollen gesetzt, um zu überprüfen, inwieweit sich Bullyingrollen durch sozio-kognitive Fähigkeiten differenzieren lassen.

4.1. Rolleneinteilung

4.1.1 Prävalenz von Bullyingrollen

Betrachtet man Abbildung 6 kann 92% aller Schüler eine distinkte Rolle im Bullyingprozess als Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger des Opfers, Außenstehender und Opfer zugeordnet werden.

Die Rolle des Verteidigers der Opfer ist am häufigsten repräsentiert (21 %), die Rollen des Opfers und des Außenstehenden sind am zweithäufigsten benannt (jeweils 19%), die Rolle des Täters ist an dritter Stelle mit 12% vertreten. Als Assistent oder Verstärker wird nur eins von 10 Kindern identifiziert.

Abbildung 6: Gesamtverteilung der Rollen und Verteilung innerhalb des Geschlechts, Anteil aggressiver und nicht-aggressiver Rollen.

Primärrolle (n=79)		Geschlecht	
		männlich (n=67)	weiblich (n=12)
keine Rolle	8%	9%	0%
Opfer	19%	15%	42%
Außenstehende	19%	17%	33%
Verteidiger	21%	21%	17%
Verstärker	10%	12%	0%
Assistenten	11%	13%	0%
Täter	12%	13%	8%
Gesamt	100%	100%	100%
nicht aggressive Rolle	63%	57%	92%
aggressive Rolle	37%	43%	8%

Die Anteile der zugewiesenen Primärrollen verteilen sich nicht gleichförmig auf beide Geschlechter. In dieser Stichprobe wurde ein Mädchen in der Rolle des Täters identifiziert, kein Mädchen findet sich in den Rollen der Verstärker und Assistenten der Täter. Die Jungen sind auf die drei aggressiven Rollen (Verstärker: 12%, Assistent: 13% und Täter: 13%) ähnlich verteilt. Die den Mädchen am häufigsten zugeschriebene Rolle ist die des Opfers (42%). Sie werden häufiger als Jungen (15%) in dieser Rolle identifiziert. Den Jungen (21%) wird am häufigsten die Rolle des

Verteidigers der Opfer zugeschrieben (Mädchen 17%). Jedes dritte Mädchen (33%) ist in der Rolle der Außenstehenden zu finden, während Jungen nur halb so häufig als Außenstehende (17%) identifiziert werden.

37% der Schüler wurden von ihren Mitschülern in einer aggressiven Rolle als Täter, Verstärker oder Assistent gesehen; 63% in einer nicht aggressiven Rolle. Im Vergleich der Geschlechter zeigt sich ein deutlicher Unterschied bei der Verteilung: 43% der Jungen aber nur 8% der Mädchen haben eine aggressive Rolle.

4.1.2. Sekundärrollen

In Abhängigkeit vom zweithöchsten z-Wert wurde den Schülern eine sekundäre Bullyingrolle zugewiesen (siehe Abb. 7). Mit Hilfe dieser Sekundärrolle sollte die Konsistenz der Mitschülnominierungen zur Bullyingrolle überprüft werden. Fast 80% der Schüler mit einer Primärrolle konnten auch einer Sekundärrolle zugeordnet werden.

Abbildung 7: Verteilung der Sekundärrolle in Abhängigkeit der primären Bullyingrolle in %

Primärrolle	Sekundärrolle							Gesamt
	Keine Rolle	Opfer	Außenstehende	Verteidiger	Verstärker	Assistenten	Täter	
keine Rolle	100	0	0	0	0	0	0	100
Opfer	33	0	20	33	7	7	0	100
Außenstehende	27	33	0	40	0	0	0	100
Verteidiger	12	25	25	0	13	25	0	100
Verstärker	13	12	0	12	0	25	38	100
Assistenten	0	0	0	0	56	0	44	100
Täter	0	0	0	10	20	70	0	100
alle	22	13	9	16	13	18	9	100

Von den 37% der Schüler, die Täter sind oder Täter unterstützen (Assistent, Verstärker) haben nur 11% eine nicht-aggressive Sekundärrolle als Opfer, Außenstehender oder Verteidiger. Die Schüler, die in der Primärrolle als Assistenten identifiziert wurden, haben in der Sekundärrolle zu 100% eine aggressive Rolle (56% Verstärker; 44% Täter). Die Kinder mit einer Primärrolle als Täter haben zu 90% auch eine aggressive Sekundärrolle. Die Urteile der Mitschüler sind also konsistent, wenn aggressive Verhaltensweisen einzuschätzen sind.

Die am wenigsten konsistent beurteilte Rolle ist die der Verteidiger. 38% der Verteidiger zeigen in der Sekundärrolle aggressives Verhalten als Verstärker (13%) oder Assistent (25%). D.h., dass über ein Drittel der in der Primärrolle nominierten Verteidiger eine aggressive Sekundärrolle haben. Die nicht- aggressiven Primärrollen der Außenstehenden und Opfer bilden sich in den Sekundärrollen wieder ab.

Betrachtet man die Geschlechtsverteilung in den Sekundärrollen (Abb. 8) kann man kein Mädchen, aber 59% der Jungen in einer aggressiven Sekundärrolle finden. Der größte Anteil der Mädchen ist mit 50% in der Sekundärrolle als Verteidiger vertreten. Es findet sich kein Mädchen in der Sekundärrolle der Opfer. Bei den Jungen ist der Anteil der Kinder in der Rolle des Assistenten größer (21%), als in der Primärrolle (13%).

Abbildung 8: Gesamtverteilung der Sekundärrollen und Verteilung innerhalb des Geschlechts. Anteil aggressiver und nicht-aggressiver Rollen.

Sekundärrolle (n=79)		Geschlecht	
		männlich (n=67)	weiblich (n=12)
keine Rolle	22%	21%	33%
Opfer	13%	15%	0%
Außenstehende	9%	8%	17%
Verteidiger	16%	10%	50%
Verstärker	13%	15%	0%
Assistenten	18%	21%	0%
Täter	9%	10%	0%
Gesamt	100%	100%	100%
nicht aggressive Rolle	49%	42%	100%
aggressive Rolle	51%	58%	0%

4.1.3. Bullyingrollen auf Basis von Mitschülereinschätzungen im Vergleich zur Selbsteinschätzung

Anhand der Selbstauskunft der Schüler konnten den Schülern ebenfalls Bullyingrollen zugewiesen und mit den Mitschülernominierungen verglichen werden. Auf Basis von Selbstberichten haben 73% der Schüler eine Rolle.

In Abbildung 9 ist dargestellt, dass die Schüler sich selbst am häufigsten die Rolle des Verteidigers (34%), am wenigsten oft die Rolle des Täters (5%) zugeschrieben haben. Die Rollen des Opfers und des Verstärkers haben sich die Schüler mit jeweils 19% am zweithäufigsten zugewiesen. Nach eigenen Angaben sehen sich etwa 14% in der Rolle der Außenstehenden und etwa 9% in der Rolle des Assistenten.

Die geringste Übereinstimmung zwischen Mitschülernominierung und Selbsturteil findet sich bei den *Tätern*. Keiner der von den Mitschülern benannten Täter sieht sich selbst in dieser Rolle, stattdessen sehen sich 44 % in der Rolle des Verteidigers, jeweils 14% in den Rollen des Assistenten oder des Verstärkers. Die Täter sehen sich selbst zu über 55% in einer nicht-aggressiven Rolle als Außenstehende und Verteidiger und zu über 14% in der Rolle des Opfers. D.h., nicht mal jeder Dritte schätzt sich selbst als aggressiv ein. Die Täter sind die aggressive Gruppe, die sich im Vergleich zu den Mitschülernominierungen, selbst am wenigsten Aggression zuschreibt.

Die größte Übereinstimmung zwischen Mitschülerurteil und Selbsteinschätzung gibt es für die Rolle der *Verstärker*. Über die Hälfte der Schüler mit dieser Primärrolle sieht sich selbst auch in dieser Rolle (58%) und mit jeweils ca. 14% in der Rolle des Täters, Verteidigers und des Außenstehenden. Keiner sieht sich in der Opferrolle. Die Verstärker schreiben sich zu über 70% selbst eine aggressive Rolle zu und schätzen sich demnach realistisch als aggressive Kinder ein.

Über die Hälfte der Assistenten schätzt sich als nicht aggressiv ein. Allerdings sieht sich über ein Viertel von ihnen tatsächlich in der Rolle des Assistenten.

Fast die Hälfte (40%) der Schüler, die als *Verteidiger* benannt wurden, sehen sich selbst auch in dieser Rolle. Sie sind die Kinder einer nicht aggressiven Rolle, die ihr Verhalten in Übereinstimmung mit den Mitschülernominierungen am besten einschätzen. Allerdings sieht sich auch jeder Dritte in einer aggressiven Rolle als Verstärker (13%), Assistent (7%) oder Täter (13%).

Jedes dritte Kind, das von den Mitschülern als *Opfer* identifiziert wurde, sieht sich selbst auch als Opfer (30%). Sie stellen, zusammen mit den Verteidigern der Opfer und den Verstärkern der Täter, die Gruppe, die sich selbst am besten einschätzt und sich ihrer Rolle bewusst ist. Allerdings sehen sich auch 40% der Opfer selbst als Verteidiger.

Die von den Mitschülern nominierten *Außenstehenden* sehen sich selbst zu jeweils 30% als Opfer bzw. Verteidiger und zu jeweils 20% als Außenstehende bzw. Verstärker. Sie sehen sich selbst überwiegend nicht in einer außen stehenden Rolle.

Jeder vierte *Assistent* sieht sich selbst auch in dieser Rolle (29%). Ebenfalls ein Viertel sieht sich selbst in der Rolle des Außenstehenden und 14% sehen sich als Verstärker oder Opfer. Über 40% sehen sich selbst in einer aggressiven Rolle. 100% der Schüler, denen aufgrund der Mitschülernennungen *keine Rolle* zugewiesen wurde, sehen sich selbst in der Verteidigerrolle.

Abbildung 9: Mitschülereinschätzungen in Abhängigkeit der Selbsteinschätzung in %.

Mitschülerbericht		Selbstbericht						gesamt
		Opfer	Außenstehende	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter	
Keine Rolle	0	0	100	0	0	0	100	
Opfer	30	10	40	10	10	0	100	
Außenstehender	30	20	30	20	0	0	100	
Verteidiger	20	7	40	13	7	13	100	
Verstärker	0	14	14	58	0	14	100	
Assistent	14	29	14	14	29	0	100	
Täter	14	14	44	14	14	0	100	
alle	19	14	34	19	9	5	100	

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Einteilung der Bullyingrollen

Aufgrund von Mitschülerberichten kann über 90% der Schüler eine distinkte Bullyingrolle zugewiesen werden. Auf Basis der Sekundärrollennominierungen zeigt

sich, das aggressives Bullyingverhalten von den Mitschülern konsistent beurteilt wird. Die Verteidiger zeigen in der Gruppe der nicht-aggressiven Rollen das inkonsistenteste Verhalten, denn jedem Dritten wird in der Sekundärrolle eine aggressive Rolle zugeschrieben.

Im Geschlechtervergleich sind Mädchen bei den aggressiven Rollen deutlich unterrepräsentiert. Sie sind nur in der Rolle des Täters zu finden. Überrepräsentiert sind sie jedoch in der Rolle der Opfer. Jungen wurden häufiger in einer aggressiven Rolle identifiziert.

Betrachtet man, wie die Schüler ihr Verhalten im Bullyingprozess selbst beurteilen, zeigt sich, dass die Kinder, die als Täter identifiziert wurden, sich selbst gar nicht in dieser Rolle sehen und vergleichsweise selten in einer anderen aggressiven Rolle. Fast die Hälfte schreibt sich selbst die Rolle des Verteidigers zu. Sie sind die aggressive Kinder, die sich selbst am häufigsten in einer nicht aggressiven Rolle sieht. Die beste Einschätzung bezüglich ihres Verhaltens zeigen die Verstärker. Über 70% sehen sich selbst in einer aggressiven Rolle. Die Verteidiger und die Opfer, sind die Gruppen, die ihr nicht aggressives Verhalten am realistischsten beurteilen. Fast die Hälfte der Verteidiger und fast ein Drittel der Opfer schreiben sich selbst auch diese Rollen zu.

Es zeigt sich die Tendenz, dass aggressives Verhalten unterschätzt wird und sich selbst prosoziale Verhaltensweisen zugeschrieben werden, denn über ein Drittel der Schüler sieht sich selbst in der Rolle der Verteidiger.

4.2. Sozialer Status und Bullyingrollen

Zur Darstellung der Beziehung zwischen Bullyingrolle und sozialem Status werden zwei Auswertungsvarianten eingesetzt. Zunächst wird die sozialen Präferenz bzw. der soziale Einfluss untersucht und außerdem werden verschiedene Statusgruppen gebildet und mit den Bullyingrollen in Bezug gesetzt werden.

5.2.1. Soziale Präferenz

Die soziale Präferenz ist operationalisiert als die Differenz der z-Werte für Unbeliebtheit und der z-Werte der Beliebtheit eines Schülers ($z_{LM} - z_{LL}$; vgl. Methodenteil: 3.4.2.).

Die höchste soziale Präferenz (siehe Abb. 10) wird den Verteidigern der Opfer (z-SP: .84) zugeschrieben. Mit großem Abstand folgen die Assistenten (z-SP: .32) und die Täter (z-SP: .15). Die Opfer zeigen den höchsten negativen Wert (z-SP: -.87) mit eindeutigem Abstand zu der Rolle der Außenstehenden (z-SP: -.35). Das heißt, dass den Verteidigern am meisten, den Opfern am wenigsten Sympathie entgegengebracht wird.

4.2.2. Sozialer Einfluss

Der soziale Einfluss (social Impact: SI) eines Schülers in seiner Klasse ist operationalisiert als die Summe der z-Werte der Beliebtheit und der z-Werte der Unbeliebtheit ($SI = z-LM + z-LL$).

Die Opfer (z-SI: .46) und die Verteidiger (z-SI: .36) haben den höchsten sozialen Einfluss (siehe Abb.10). D.h., dass diese Rollen innerhalb der Klassen am deutlichsten wahrgenommen werden. Mit einigem Abstand folgen die Täter (z-SI: .17). Der soziale Einfluss der Außenstehenden (z-SI: -.22), Assistenten (z-SI: -.29) und Verstärker (z-SI: -.37) ist negativ. Im Vergleich zu den Opfern und Verteidigern spielen diese Rollen in der Wahrnehmung der Mitschüler eine untergeordnete Rolle.

4.2.3. Statusgruppen

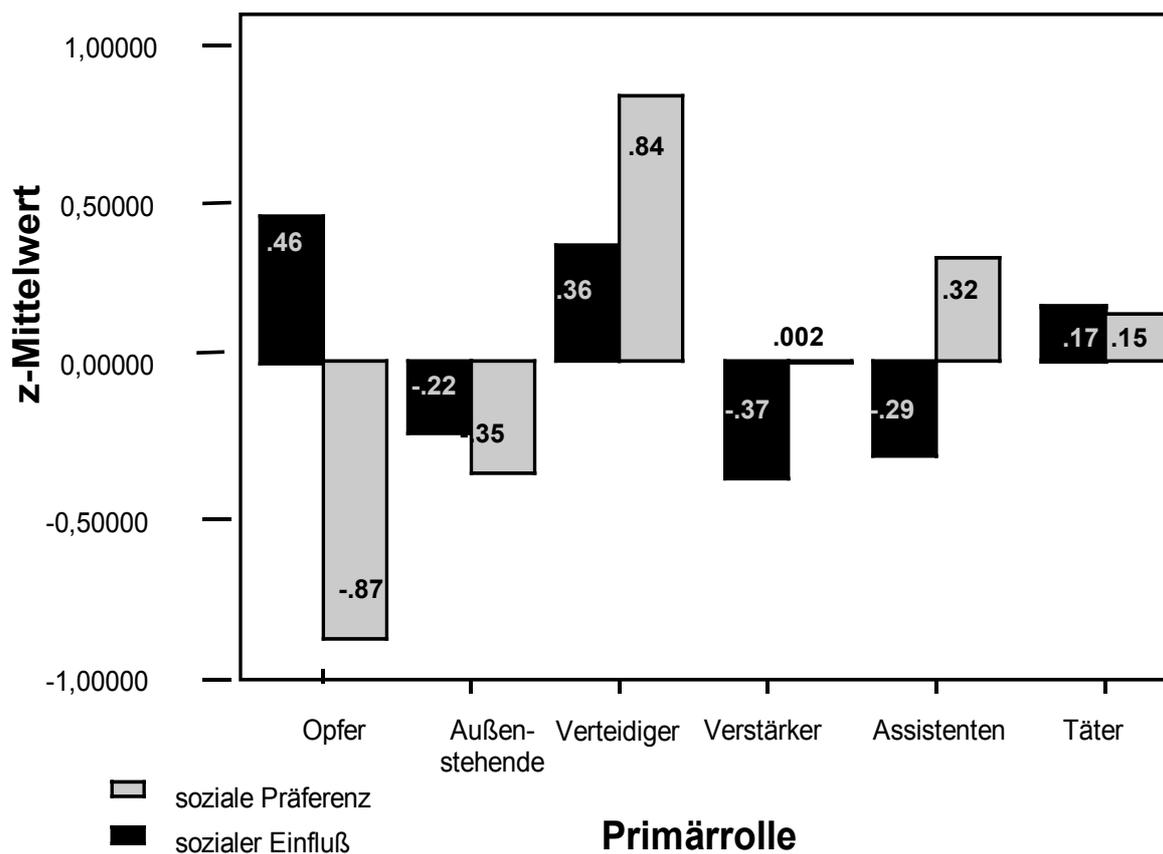
Die Statusgruppen wurden wie im Methodenteil (3.4.2.) dargestellt, gebildet. Von den insgesamt 79 Schülern konnten alle zu einer Statusgruppe (beliebt, abgelehnt, kontrovers, durchschnittlich und vernachlässigt) zugeordnet werden.

Wie Abbildung 11 zu entnehmen, wurde jeder zweite Schüler (50%) der durchschnittlichen Statusgruppe zugeordnet. Knapp jeder fünfte Schüler (19%) wurden der Gruppe beliebter Kinder bzw. vernachlässigter Kinder zugewiesen. Als abgelehnt bzw. kontrovers wurden jeweils 6% der Schüler beurteilt.

Sieht man sich die Verteilung der Geschlechter innerhalb der Statusgruppen an, lässt sich ein deutlicher Unterschied feststellen. Die Hälfte der Mädchen ist als ‚vernachlässigt‘ kategorisiert, nicht einmal jedes Zehnte ist ‚beliebt‘ bzw. ‚kontrovers‘. Immerhin wird kein Mädchen der Gruppe der ‚abgelehnten‘ Kinder zugewiesen. Ein Drittel der Schülerinnen wurde der Gruppe ‚durchschnittlich‘

zugewiesen, was bedeutet, dass sie keiner der anderen Statusgruppen zugeordnet wurden.

Abbildung 10: Mittelwerte für soziale Präferenz und sozialen Einfluss in Abhängigkeit von den Primärrollen



Bei den Jungen zeigt sich eine andere Verteilung auf die Statusgruppen: Über die Hälfte wurde als ‚durchschnittlich‘ kategorisiert, konnte also keiner anderen Gruppe zugeordnet werden. Ein Fünftel der Jungen ist ‚beliebt‘. 13% der Jungen sind ‚vernachlässigt‘, nicht mal jeder Zehnte ist ‚abgelehnt‘ oder ‚kontrovers‘.

Abbildung 11: Auftretenshäufigkeit der Statusgruppen in %

Statusgruppe	gesamt	männlich	weiblich
beliebt	19	21	8
abgelehnt	6	8	0
kontrovers	6	6	8
durchschnittlich	50	52	34
vernachlässigt	19	13	50
Gesamt	100	100	100

Setzt man die Statusgruppen jetzt zu den Mitschülerrollen in Bezug, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 12):

Abbildung 12: Statusgruppe in Abhängigkeit zur Bullyingrolle in %

Rolle	Statusgruppe					
	beliebt	vernachlässigt	kontrovers	durchschnittlich	abgelehnt	gesamt
Opfer	(n=15) 7	(n=15) 60	(n=5) 7	(n=39) 26	(n=5) -	(n=79) 100
Außenstehender	13	27	-	53	7	100
Verteidiger	44	-	6	50	-	100
Verstärker	12	-	-	63	25	100
Assistent	22	11	-	56	11	100
Täter	20	10	20	40	10	100

Die Verteidiger sind in der Gruppe der *Beliebten* am häufigsten vertreten (44%) und stellen damit fast die Hälfte aller beliebten Schüler. Am häufigsten in der *vernachlässigten* Statusgruppe sind die Opfer (60%) repräsentiert, gefolgt von den Außenstehenden (26%). Somit sind fast zwei Drittel der Opfer und ein Viertel der Außenstehenden vernachlässigt. In der Statusgruppe *kontrovers* sind die Täter am

häufigsten vertreten (20%), ebenso in der Statusgruppe *durchschnittlich* mit 40%. In der Gruppe *abgelehnt* sind fast ausschließlich aggressive Rollen vertreten (bis auf die Außenstehenden mit 7%). Die aggressiven Verstärker (25%), Assistenten (11%) und Täter (10%) stellen 80% der abgelehnten Schüler.

Betrachtet man die Korrelationen zwischen Statusgruppe und Bullyingrolle (Abb. 13), sieht man, dass die Opferrolle signifikant mit der vernachlässigten Statusgruppe ($r=.506$, $p<0,01$) korreliert, d.h., dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen Viktimisierung und Vernachlässigung gibt. Prosoziales Verteidigerverhalten und Beliebtheit in der Klasse korrelieren miteinander ($r=.318$; $p<0,01$), wohingegen prosoziales Verhalten negativ mit der vernachlässigten Statusgruppe ($r=-.244$; $p<0,05$) korreliert. D.h., dass prosoziales Verhalten eines Schülers auf Beliebtheit in der Klasse schließen lässt und nicht auf Vernachlässigung. Die Rolle der Verstärker korreliert signifikant mit dem abgelehnten Status ($r=.257$; $p<0,05$), d.h., dass ideelle Verstärkung von Tätern von der Klasse abgelehnt wird. Es zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen den Rollen der Außenstehenden, Assistenten und Täter mit dem sozialen Status in der Klasse.

Abbildung 13: Korrelationen nach Pearson

	Opfer	Außenstehende	Verteidiger	Verstärker	Assistenten	Täter
beliebt	-,152	-,070	,318(**)	-,056	,030	,010
vernachlässigt	,506(**)	,095	-,244(*)	-,163	-,072	-,087
kontrovers	,007	-,126	-,002	-,087	-,093	,214
abgelehnt	-,126	,007	-,131	,257(*)	,070	,057
durchschnittlich	-,220	,038	,006	,088	,044	-,071

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

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

Zusammenfassend kann man sagen, dass Verteidigerverhalten in der Klasse geschätzt wird. Schüler, die prosoziales Verhalten zeigen sind in der Klasse beliebt und werden wahrscheinlich nicht vernachlässigt. Opfer hingegen werden von ihren Mitschülern

mit sehr großer Wahrscheinlichkeit vernachlässigt. Das Verhalten der Kinder in aggressiven Rollen ist tendenziell nicht sozial erwünscht. Es gibt sogar einen signifikanten Zusammenhang zwischen Verstärkerverhalten und Ablehnung von Seiten der Mitschüler.

4.3. Bullyingrollen und sozio-kognitive Fähigkeiten

Den Fragebogen zur Erfassung der sozio-kognitiven Fähigkeiten haben 54 Schüler (68%) bearbeitet. Es wurden kognitive und sozio-emotionale Fähigkeiten getrennt erfasst.

Sieht man sich die Korrelationen (Abb. 14) zwischen den einzelnen Bereichen der sozio-kognitiven Fähigkeiten in Abhängigkeit zu den Bullyingrollen an, zeigt sich nur bei der Rolle des Täters ein signifikanter Zusammenhang, nämlich mit der sozialen Kompetenz ($r = -.323$; $p < 0,05$). Die Täter zeigen allerdings als einzige aggressive Rolle eine positive Korrelation zu den sozio-emotionalen Kompetenzen.

Abbildung 14: Korrelationen nach Pearson

	Opfer	Außenstehende	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter	Pro-Bully
Mittelwert soziale Kompetenz n=54	-,048	,223	,177	-,093	-,063	-,323(*)	-,340(*)
Mittelwert sozio-emotionale Kompetenz n= 63	-,162	-,032	,206	-,108	-,142	,149	-,061
Mittelwert gesamt n=53	-,142	,233	,235	-,130	-,082	-,212	-,294(*)

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

Um genauer zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen differenzieren zu können, werden im Folgenden die Mittelwerte der sozio-kognitiven Fähigkeiten betrachtet (siehe. Abb.15).

Bezogen auf die einzelnen Rollen lagen weder die Kinder einer aggressiven Rolle, noch die in der Opferrolle in den sozio-kognitiven Fähigkeiten (gesamt) über dem

Mittelwert. Allerdings hatten alle Kinder, welchen eine nicht-aggressive bzw. keine Rolle zugewiesen wurde, überdurchschnittliche Mittelwerte. Die *Täter* zeigten als einzige aggressive Rolle überdurchschnittliche Werte bei den Aufgaben zur Erfassung der sozio-emotionalen Kompetenz, ebenso wie die *Verteidiger* und die *Außenstehenden*. Im kognitiven Bereich blieben die Kinder mit aggressiven Rollen alle unter dem Durchschnitt. Die Kinder in nicht aggressiven Rollen bzw. Kinder, denen keine Rolle zugewiesen wurde, waren überdurchschnittlich bzw. durchschnittlich (Opfer).

Abbildung 15: Mittelwerte kognitiver und sozio-emotionaler Fähigkeiten der Schüler in verschiedenen Bullyingrollen

Bullyingrolle	Mittelwert kognitive Kompetenz	Mittelwert sozio-emotionale Kompetenz	Mittelwert gesamt
keine Rolle	1,25	,37	,94
Opfer	1	,25	,75
Außenstehende	1,30	,50	1,07
Verteidiger	1,21	,67	1,04
Verstärker	,91	,28	,72
Assistenten	,95	,25	,76
Täter	,65	,66	,66
Insgesamt	1,05	,46	,86

Um noch genauer zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen differenzieren zu können, sollen im Folgenden die Mittelwerte der einzelnen Geschichten untersucht werden (siehe Abb. 16). Die Geschichten ‚Fußball‘, ‚rote Armee‘, ‚Buch‘ und ‚Einbrecher‘ erfassen die kognitive Kompetenz. Die Geschichten ‚Bauchschmerzen‘ und ‚Malwettbewerb‘ die sozio-emotionalen Fähigkeiten.

Die *Verteidiger* erreichen bei allen sechs Geschichten überdurchschnittliche Werte. Sie sind, zusammen mit den *Tätern*, die Gruppe mit den besten *sozio-emotionalen Fähigkeiten* und gemeinsam mit den *Außenstehenden* die Gruppe mit den besten *kognitiven Fähigkeiten*.

In der Gruppe der aggressiven Kinder erreichen die *Täter* in beiden Geschichten zur Erfassung der sozio-emotionalen Fähigkeiten überdurchschnittliche Mittelwerte, was

den Trend bestätigt, dass ihre sozio-emotionalen Kompetenzen verhältnismäßig gut entwickelt sind. Die Kinder in den anderen aggressiven Rollen und auch die *Opfer* bleiben bei beiden sozio-emotionalen Geschichten unterdurchschnittlich. Die *Täter* zeigen in keiner Geschichte zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten überdurchschnittliche Mittelwerte. Bei den kognitiven Fähigkeiten zeigen die *Assistenten* und *Verstärker* zwar hauptsächlich unterdurchschnittliche Werte, sind aber im Vergleich zu den Tätern in den meisten Geschichten besser als diese. Nimmt man die sehr anspruchsvolle Geschichte ‚rote Armee‘ (double bluff) als Maßstab für ausgeprägte kognitive Fähigkeiten, fällt auf, dass die *Assistenten* der Täter überdurchschnittlich und sogar besser als die Verteidiger und die Außenstehenden waren. Sie sind von den Kindern in einer aggressiven Rolle immerhin die mit den besten kognitiven und den besten gesamten sozio-kognitiven Fähigkeiten. D.h., dass von den aggressiven Kindern die Täter diejenigen Kinder sind, die die den besten sozio-emotionalen, die Assistenten die besten kognitiven Fähigkeiten haben.

Abbildung 16: Mittelwerte der einzelnen Geschichten in Zusammenhang mit den Bullyingrollen

Bullyingrolle	Fußball	Rote Armee	Buch	Einbrecher	Bauchschmerzen	Malwettbewerb
Keine Rolle	1,0	1,67	,50	1,0	,50	,25
Opfer	1,1	,82	,45	1,55	,27	,20
Außenstehende	1,5	1,0	1,1	1,36	,82	,18
Verteidiger	,93	1,07	,93	1,64	,67	,71
Verstärker	,57	,86	,86	1,17	,29	,29
Assistenten	,29	1,14	,83	1,17	,50	,00
Täter	,78	,44	,50	,89	,67	,67
insgesamt	,92	,94	,77	1,33	,55	,37

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Verteidiger die Kinder mit den insgesamt besten sozio-kognitiven Fähigkeiten sind. Ebenso zeigen die Außenstehenden fast in jeder Geschichte überdurchschnittliche Werte. Im Gegensatz dazu bleiben die Kinder in aggressiven Rollen und die Opfer bei den Aufgaben zur Erfassung der sozio-kognitiven Kompetenz unter dem Durchschnitt. Betrachtet man die Aufgaben getrennt, zeigt sich, dass die Täter zusammen mit den Verteidigern und den Außenstehenden überdurchschnittliche Ergebnisse im sozio-emotionalen Bereich haben.

5. Diskussion

Ergebnisse im Überblick

Die vorliegende Arbeit sollte klären, wie die Verteilung der Bullyingrollen an Schulen zur Erziehungshilfe ist, ob es Geschlechtsunterschiede bei der Verteilung der Rollen gibt und ob sich innerhalb dieser Schulen die Verhaltensnorm bereits so verändert hat, dass aggressives Verhalten weniger sozial abgelehnt und prosoziales Verhalten weniger sozial anerkannt wird. Zuletzt sollte untersucht werden, ob sozio-kognitive Fähigkeiten mit bestimmtem Bullyingverhalten in Verbindung gebracht werden können.

Die Ergebnisse der hier dargestellten Studie zeigen, dass auch an Schulen zur Erziehungshilfe Mitschüler im Bullyingprozess mitwirken und bestimmte Rollen als Täter, Assistenten des Täters, Verstärker des Täters, Verteidiger des Opfers, Außenstehende und Opfer einnehmen. Ebenso konnte gezeigt werden, dass bestimmte Faktoren Einfluss auf das Bullyingverhalten haben: Die Diskontinuität der untersuchten Rollen konnte über Zusammenhänge zum Geschlecht, zum sozialen Status und zu sozio-kognitiven Fähigkeiten aufgezeigt werden. Deutliche Geschlechtsunterschiede zeigten sich zwischen aggressivem und nicht-aggressivem Verhalten. Die Verhaltensnorm hat sich in der untersuchten Stichprobe nicht zu Gunsten aggressiven Verhaltens entwickelt, sondern prosoziales Verhalten wird deutlich und sehr positiv wahrgenommen, aggressives Verhalten hingegen abgelehnt. Auch konnte anhand der sozio-kognitiven Fähigkeiten zwischen aggressiven und nicht-aggressiven Bullyingrollen differenziert werden. Zudem ist die Tendenz darstellbar, dass die sozio-emotionale Kompetenz zum Täterverhalten in eindeutigerem Zusammenhang steht, als die kognitiven Fähigkeiten.

5.1. Beschreibung der Bullyingrollen

Auf Basis von Mitschülnominierungen in der Klasse wurde den Schülern eine Bullyingrolle zugeteilt. Es konnte in dieser Untersuchung gezeigt werden, dass neun

von zehn Kindern auf Basis von Mitschülnominierungen eine Rolle im Bullyingprozess zugeordnet werden konnte. Das Verteilungsmuster der meisten Rollen ist mit dem von deutschen Hauptschulen (HS) (Schäfer & Korn, 2004) und Gymnasien (G) (Kulis, 2005) vergleichbar. Schaut man sich die Verteilung genauer an, findet man vergleichbare Anteile für die Täter (12% vs. 9% G/10% HS), die Assistenten (11% vs. 14%G/13% HS), die Verstärker (10% vs. 9% G/ 9% HS) und die Verteidiger (21% vs. 20% G/ 20% HS). Allerdings konnten in dieser Studie mehr Opfer (19% vs. 12% G/ 10% HS) und weniger Außenstehende (19% vs. 24% G/ 26% HS) identifiziert werden. Außerdem finden sich geringfügig weniger Kinder, denen keine Rolle zugewiesen werden kann (8% vs. 12% G/ 14% HS).

In dieser Stichprobe wird einem Fünftel der Schüler die *Opferrolle* zugeteilt. Das sind mehr, als in den beiden anderen deutschen Untersuchungen (Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005 und Salmivalli et al., 1996). Der Grund für den höheren Anteil an Opfern könnte im heterogenen Störungsmuster innerhalb der Klasse zu suchen sein. Alle Schüler haben verschiedene, d.h. externalisierende oder internalisierende Verhaltensstörungen. Geht man sogar davon aus, dass - im Vergleich zu Regelschulen - an den untersuchten Schulen mehr Kinder mit internalisierenden Symptomen diagnostiziert werden, ist damit der Anteil der Kinder mit dem Risikofaktor (Olweus, 1996). für Viktimisierung überrepräsentiert. Darüber hinaus ist in dieser Stichprobe ein höherer Anteil an weiblichen Opfern zu finden, als in den anderen beiden deutschen Untersuchungen (Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005). Die Ergebnisse stehen nicht im Einklang mit den Ergebnissen von Schäfer und Korn (2004), die über vergleichbar viele Jungen wie Mädchen in der Opferrolle berichten. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis könnten die bei Mädchen häufiger auftretenden internalisierenden Störungen sein. Typische Opfer sind ängstlicher und unsicherer, oft vorsichtig und still (vgl. Olweus, 1996). Mädchen mit internalisierenden Störungen sind also besonders gefährdet, Opfer von Bullying zu werden. Überraschend ist aber, dass Mädchen in der Sekundärrolle oft als prosozial eingeschätzt werden. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit Kulis (2005), die ebenfalls davon berichtet, dass an Gymnasien Mädchen in zweiter Präferenz häufiger als Jungen in der Rolle des Verteidigers nominiert sind. Liegen hier prosoziales Verhalten und Viktimisierung nahe beieinander? Oder findet das prosoziale Verhalten zu wenig Wertschätzung,

wenn den wenigen Mädchen im Klassenverband eine klare Mehrheit von Jungen mit nicht weniger Aggressoren gegenübersteht? Hier könnten Interventionsmaßnahmen in Richtung einer Bestärkung der prosozialen Kompetenzen und positiver Normgebung dieser Fähigkeiten für die ganze Klasse ansetzen.

Der geringere Anteil der Kinder in der Rolle der *Außenstehenden* könnte ebenfalls mit der Geschlechtsverteilung der Stichprobe zusammenhängen. In dieser Untersuchung sind Mädchen häufiger in der Rolle des Außenstehenden zu finden als Jungen (33% vs. 17%). Das ist vergleichbar mit den Zahlen in deutschen Gymnasien (34% vs. 17%), aber im Unterschied weniger krass als an Hauptschulen (44% vs. 13%). Mädchen sind demzufolge in dieser Rolle durchgängig überrepräsentiert. Der Mangel an Mädchen in der Stichprobe könnte also den niedrigen Gesamtanteil der Rolle der Außenstehenden erklären.

In dieser Untersuchung wurden vergleichbar viele Kinder als *Täter* identifiziert wie in den Untersuchungen von Schäfer und Korn (2004) und Kulis (2005). D.h., dass die Prävalenzrate für diese Rolle scheinbar unabhängig davon ist, wie hoch das generelle Aggressionsniveau einer Gruppe (Klasse) eingeschätzt wird.

Der Anteil der Kinder in der prosozialen Rolle als *Verteidiger* ist vergleichbar mit den Hauptschulen und Gymnasien. Das lässt sich auf den ersten Blick als ein Indiz dafür werten, dass prosoziale Verhaltenstendenzen beim Bullying ein stabiles Phänomen sind, das unabhängig von dominierenden Verhaltensweisen in den Klassen auftritt. Allerdings wurden in vorliegender Studie, anders als in den Untersuchungen an Hauptschulen und Gymnasien (Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005), mehr, nämlich über ein Drittel der Verteidiger in einer aggressiven Sekundärrolle identifiziert. Das könnte einen Einfluss auf die Stabilität der Rollenverteilung haben. Es wäre interessant zu untersuchen, ob häufige Veränderungen in der Klassenzusammensetzung die Stabilität bestimmter Rollen beeinflussen. Inwieweit z.B. die Verteidiger dauerhaft ambivalentes Verhalten zeigen, oder ob und wenn ja, warum sie sich für eine Seite entscheiden. Beispielsweise könnten Freundschaften ihr Verhalten beeinflussen. Es könnte aufschlussreich sein, Freundschaften innerhalb der Klasse zu untersuchen. Außerdem legt dieser Befund nahe, dass gerade an Schulen zur Erziehungshilfe ein besonderes Augenmerk auf die positive Verstärkung prosozialen

Verhaltens gelegt wird, um zu vermeiden, dass Verteidiger dauerhaft in die Gruppe der aggressiven Kinder rutschen.

Betrachtet man die *Geschlechtsverteilung* der aggressiven und nicht aggressiven Bullyingrollen, zeigt sich, dass über 40% der Jungen eine aggressive, Mädchen zu über 90% eine nicht aggressive Rolle haben. In der vorliegenden Arbeit konnte das Ergebnis von Kulis (2005) bestätigt werden: 8% der Mädchen (Kulis: 6%) konnte die Rolle des Täters zugewiesen werden. Im Gegensatz dazu berichten Schäfer und Korn (2004), dass sie kein Mädchen in einer aggressiven Rolle identifizieren konnten. Das führen die Autoren darauf zurück, dass in ihrem Fragebogen noch keine Items zur Erfassung der indirekten Aggression in den Fragebogen aufgenommen wurden. Sowohl in der Nachfolgestudie (Kulis, 2005) wie in dieser Untersuchung wurde das geändert. Dennoch zeigten sich in dieser Stichprobe keine Assistenten und Verstärker, da die Items die indirekte Unterstützung der Täter scheinbar nicht wirklich erfassen. Ein weiterer Grund für den Mangel an Mädchen in aggressiven Rollen könnten geschlechtstypische Nominierungsmuster sein: Jungen nominieren vor allem geschlechtsintern und aggressive Verhaltenstendenzen werden vorwiegend Jungen zugeschrieben (Schäfer & Korn, 2004). Da diese Stichprobe zu 85% aus Jungen besteht und Mädchen unterrepräsentiert sind, ist davon auszugehen, dass Mädchen 1. kaum eine Chance haben von Jungen nominiert zu werden und 2. wenn sie schon nominiert werden, dann nicht so häufig in eine aggressive Rolle, wie Jungen.

Es zeigt sich an Schulen zur Erziehungshilfe eine größtenteils mit Regelschulen vergleichbare Rollenverteilung. Allerdings finden sich mehr Kinder in der Opferrolle und es werden vor allem Mädchen häufiger schikaniert als Jungen. Dahingegen sind Mädchen, ebenso wie an Regelschulen, in aggressiven Rollen unterrepräsentiert.

5.2. Sozialer Status

Um zu prüfen, ob und inwieweit Verhaltensstörungen einen Einfluss auf die Verhaltensnorm und auch auf Bullying hat, wurde der soziale Status der Schüler anhand des sozialen Einflusses und der sozialen Präferenz betrachtet.

Die *Verteidiger* haben die höchste soziale Präferenz und den zweithöchsten sozialen Einfluss. D.h., diese Rolle wird am positivsten eingeschätzt und sehr deutlich

wahrgenommen. Das Ergebnis bestätigt die Studien, die von einem positiven Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und hohem sozialen Status berichten (z.B. Coie et al., 1990).

Bemerkenswert ist aber, dass die Verteidiger diesen hohen sozialen Status haben, obwohl ein Drittel von ihnen in einer aggressiven Sekundärrolle identifiziert wurde. Ihr aggressives Verhalten scheint ihrer Beliebtheit keinen Abbruch zu tun. Warum können sich gerade sie einen derartigen Wechsel zwischen so gegensätzlichem Verhalten leisten? Hawley (2003) konnte zeigen, dass Kinder, die aggressive und prosoziale Elemente verknüpfen in den Augen der Mitschüler nicht weniger populär waren, als Kinder, die nur prosoziales Verhalten zeigten. Setzen die Verteidiger ihre prosozialen Fähigkeiten also geschickt und zum richtigen Zeitpunkt ein, um von ihren aggressiven Tendenzen abzulenken oder werden die Mitschüler von prosozialem Verhalten ‚geblendet‘, sodass sie die aggressiven Anteile übersehen?

Die *Opfer* sind jene Kinder, die am häufigsten als vernachlässigt identifiziert werden. Das steht im Gegensatz zu den Befunden von z.B. Lagerspetz und Kollegen (1982) oder Kulis (2005), bei denen den Opfern am häufigsten ein abgelehnter Status zugeteilt wurde. Die Kinder dieser Stichprobe haben also Glück im Unglück: Im Unterschied zu abgelehnten Kindern werden vernachlässigte Kinder sozio-emotional entweder neutral oder positiv belegt (vgl. Oerter & Montada, 1998). In dieser Stichprobe konnten keine Zusammenhänge zwischen Ablehnung und Viktimisierung festgestellt werden. Allerdings ist zu bedenken, dass fast die Hälfte aller Mädchen als ‚vernachlässigt‘ eingestuft wurde und dass fast die Hälfte aller Opfer weiblich ist. Es liegt also nahe, dass auch v.a. die Opfer vernachlässigt werden. Vielleicht werden die Mädchen aufgrund ihrer Unterrepräsentation in den von Jungen dominierten Klassen nicht beachtet und erscheinen deshalb quasi automatisch im vernachlässigten Status.

Vergleicht man, welcher soziale Status *aggressiven Kindern* zugeschrieben wird, zeigt sich, dass 80% der abgelehnten Schüler dieser Stichprobe eine aggressive Rolle haben. Das bestätigt die Studien, die von einer Verbindung zwischen negativem sozialem Status und aggressivem Verhalten berichten (Lagerspetz et al., 1982; Salmivalli et al., 1996; Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Mora-Merchán, Singer. & van der Meulen, 2004). *Täter* haben aber im Vergleich zu Verstärkern und Assistenten den höchsten sozialen Einfluss. Das Verhalten der Täter enthält demnach die sichtbarsten

Zeichen von Dominanz und Macht. Täter ziehen folglich mehr Aufmerksamkeit auf sich als die Kinder in den anderen beiden aggressiven Rollen. Zusätzlich haben die Täter im Gegensatz zu den Assistenten und den Verstärkern in den hier untersuchten Klassen die attraktivste aggressive Rolle, denn sie werden am wenigsten von den Mitschülern abgelehnt. Sie verschaffen sich durch ihre Macht und Dominanz scheinbar eine angesehene Position in der Klasse, die die Mitschüler nur wenig anzufinden wagen.

Neben den Tätern sind aber auch die *Assistenten* in der Klasse etabliert. Sie haben die zweithöchste soziale Präferenz von allen Rollen und sind folglich die beliebteste aggressive Gruppe (vgl. Kulis, 2005). Auch für diese Untersuchung ist anzunehmen, dass die Beliebtheit der Assistenten und der Täter darauf zurückzuführen ist, dass Freundschaften im Wesentlichen zwischen Schülern mit aggressiven Rollen einerseits und zwischen Schülern mit nicht aggressiven Rollen andererseits identifiziert werden. Denn es ist belegt, dass aggressiven Kinder sich innerhalb ihrer Gruppe als Freunde benennen (Schäfer & Korn, 2004).

Die *Verstärker* erfahren von Seiten der Mitschüler am meisten Ablehnung. Das steht nicht in Einklang mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen (z.B. Lagerspetz et al., 1982; Kulis, 2005), die am häufigsten Opfer in der Gruppe der abgelehnten Kinder identifizierten. Bemerkenswert ist aber, dass etwa jeder vierte Verstärker in der Sekundärrolle als Opfer nominiert wird. Diese Kinder könnten also zu der Gruppe der „Bully-Victims“ gehören, die gekennzeichnet ist durch eine Kombination aus sowohl ängstlichen als auch aggressiven Verhaltensmustern (Olweus, 1996). Es stellt sich die Frage, ob diese ‚provozierenden Opfer‘ abgelehnt werden, weil sie ihre Mitschüler reizen, was in der ganzen Klasse negative Reaktionen hervorrufen kann (Olweus, 1996)? Oder ob sie eher die Mitschüler ärgern, und wenig prosoziales Verhalten zeigen, weil sie von ihnen abgelehnt werden (vgl. Oerter & Montada, 1998)?

Die allgemeine Ablehnung der Kinder in aggressiven Rollen zeigt, dass sich die Verhaltensnorm in den untersuchten Klassen noch nicht in die befürchtete aggressive Richtung verändert hat, sondern dass nach wie vor prosoziales Verhalten der Kinder das Verhalten mit dem höchsten sozialen Ansehen ist.

5.3. Bullyingrollen und sozio-kognitive Fähigkeiten

Neben der sozialen Wirkung, die die Kinder mit bestimmten Bullyingrollen erzielen, wurde auch ein individueller Ansatz zur Charakterisierung der Bullyingrolle verfolgt. Zunächst wurde der grundlegenden Frage nachgegangen, ob sich sozio-kognitive Fähigkeiten als Kriterium eignen, die Schüler im Hinblick auf ihre Bullyingrolle zu differenzieren. Untersuchungen konnten nämlich zeigen, dass gut entwickelte sozio-kognitive Fähigkeiten, auch wenn diese ‚verzerrt‘ sind, als Voraussetzung für manipulative Fähigkeiten gelten (Sutton & Smith, 1999). Da Happè und Frith (1996) argumentieren, dass Kinder mit Verhaltensstörungen eine verzerrte ToM haben und dass aggressive Täter ihre kognitiven Fähigkeiten einsetzen, um Mitschüler geschickt zu manipulieren (Sutton & Smith, 1999), sollte hier untersucht werden, ob die sozio-kognitiven Voraussetzungen anzeigen, für welches Verhalten sich ein Schüler im Bullyingprozess entscheidet und welche Rolle ihm zugeschrieben wird

Im Einklang mit Ergebnissen von Untersuchungen zum negativen Einfluss mangelnder sozio-kognitiver Fähigkeiten auf aggressives Verhalten (z.B. Coie & Dodge, 1997; Camodeca et al. 2003) konnte hier gezeigt werden, dass Kinder mit *aggressiven Rollen* aber auch die *Opfer*, bei Aufgaben zur Erfassung der sozio-kognitiven Fähigkeiten deutlich unter dem Durchschnitt lagen. Im Gegensatz dazu erzielten die *Verteidiger*, die *Außenstehenden* und die Kinder, denen *keine Rolle* zugewiesen werden konnte, die besten Gesamtwerte. Es konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Verteidigerverhalten und sozio-kognitiven Fähigkeiten gezeigt werden, was die Ergebnisse von Kulis (2005) untermauert. Für die Außenstehenden konnten ebenfalls gute sozio-kognitive Fähigkeiten bestätigt werden. Sie durchschauen die Täter und ziehen sich bewusst aus der Bullyingssituation zurück (Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004).

Differenziert man allerdings die kognitiven und sozio-emotionalen Fähigkeiten, zeigt sich, dass die sozio-emotionalen Fähigkeiten der *Täter* über dem Durchschnitt lagen. Das bestätigt erneut die Ergebnisse von Sutton und Kollegen (1999). Die guten sozio-emotionalen Fähigkeiten könnten den Tätern einen Vorteil vor den anderen aggressiven Rollen zur erfolgreichen Manipulation im Bullyingprozess verschaffen. Denkbar ist, dass sie diese Fähigkeiten einsetzen, um als Täter unentdeckt zu bleiben

und/oder den richtigen Zeitpunkt und/oder die richtige Methode zu wählen, dem Opfer größtmöglichen Schaden zuzufügen. Dabei würden sie die Chance, selbst verletzt zu werden möglichst gering halten (Sutton et al., 1999). Die *Opfer* zeigen insgesamt unterdurchschnittliche sozio-kognitive Ergebnisse, was ebenfalls mit den Befunden von Sutton und Kollegen (1999) übereinstimmt. Im sozio-emotionalen Bereich schneiden die Opfer sogar am schlechtesten ab. Das spricht dafür, dass Opfer die Gefühle Anderer scheinbar nicht richtig interpretieren (vgl. Guzzi & Fonzi, 1999). Liegt hier ein Grund für die geringen Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, die Opfern zugeschrieben werden (McClure & Sirataki, 1989; Olweus, 1999)? Es bleibt die Frage, ob sie diese Defizite aufweisen, weil sie schikaniert werden und dadurch unsicher in sozialen Interaktionen werden, oder ob die soziale Unsicherheit sie zu idealen Opfern macht?

5.4. Stärken und Grenzen der Untersuchung

Das eingesetzte soziometrische Instrument lässt eine valide Auskunft über die erlebte Wirklichkeit in der Klasse erwarten. Es ist jedoch zu prüfen, ob die geringe Anzahl der Kinder in den Klassen das Nominierungsverhalten positiv (die Kinder kennen sich sehr gut), oder negativ (da die geringe Varianz eine höhere Fehlerwahrscheinlichkeit bedingen könnte), beeinflusst. Zur Kontrolle könnten andere Sichtweisen, z.B. die der Lehrer oder außenstehender Beobachter ein differenzierteres Bild der Wirklichkeit abgeben.

Da die Ergebnisse zur ToM interessante Details zeigten, könnte sich ein Instrument, das zwischen den verschiedenen Emotionsbereichen (z.B. Empathie, Emotionsverständnis, Emotionserinnerung) als aufschlussreiche Ergänzung erweisen. Ebenso könnten v.a für Kinder mit Verhaltensstörungen zusätzliche Tests verwendet werden, wie z.B. von Happé und Frith (1996), mit welchen sich beurteilen lässt, inwieweit Kinder mit Verhaltensstörungen ihre ToM Fähigkeiten in antisoziales Verhalten umsetzen.

Des Weiteren ist zu bedenken, dass das verwendete Instrument äußerst umfangreich und für die Schüler mit Verhaltensstörungen u.U. ob der Länge der Bearbeitungszeit zu anspruchsvoll war. Die Schüler zeigten am Ende der Erhebung merkliche

Konzentrationschwächen, was die Ergebnisse der zuletzt bearbeiteten Geschichten zur kognitiven Kompetenz beeinflusst haben könnte. Es ist deshalb möglich, dass v.a. für die aggressiven Kinder die Ergebnisse unterschätzt sind, da externalisierenden oft Störungen mit Konzentrationsmangel einhergehen (Myschker, 2002, 51). Für weitere Untersuchungen an Förderschulen sollte der Umfang des Instruments reduziert und/oder auf mehrere Sitzungen verteilt werden.

Zuletzt wäre es eine kostbare Zusatzinformation gewesen, wenn konkrete Informationen der Schüler bezüglich ihrer Verhaltensstörungen verfügbar gewesen wären. Über Zusammenhänge zwischen (externalisierenden bzw. internalisierenden) Störungen und Bullyingverhalten bzw. sozio-kognitiven Fähigkeiten konnte daher nur gemutmaßt werden. Einblick in die Förderdiagnosen, wie sie den Schulen zur Verfügung stehen, könnten zusätzlich Aufschluss geben.

5.5. Praktische Implikationen und Ausblick

Die vorliegenden Befunde konnten zeigen, dass in Schulen zur Erziehungshilfe Mitschüler im Bullyingprozess ebenso wie in anderen Schulen eine zentrale Rolle spielen. Die Anwesenheit von Mitschülern in Bullying-situationen ist auch in kleinen Klassen (vgl. Olweus, 1996) bedeutsam.

Die Verteilung der aggressiven Rollen (Täter, Assistent, Verstärker) und der Rolle des Verteidigers waren mit denen aus Hauptschulen (Schäfer und Korn, 2004) und aus Gymnasien (Kulis, 2005) vergleichbar. Das zeigt, dass Bullying ein Phänomen zu sein scheint, das sich, unabhängig von dem untersuchten Kontext, als stabil erweist. Allerdings könnten die ähnlichen Prävalenzraten auch mitunter auf Interventionsmaßnahmen, wie sie auch Olweus (1996) vorschlägt, wie Klassengespräche, Rollenspiele, positive Verstärkung von prosozialem Verhalten oder konsequente Strafen für aggressives, sozial unerwünschtes Verhalten zurückzuführen sein. Denn sie sind in ähnlicher Form ohnehin Bestandteil des Unterrichts an Schulen zur Erziehungshilfe. Daher wäre es interessant zu untersuchen, ob diese Interventionsverfahren tatsächlich ein Grund für die mit Hauptschulen und Gymnasien vergleichbare Rollenverteilung sind. Ebenso wäre es spannend, der Frage

nachzugehen, welche Verfahren in den Klassen konkret angewendet werden, um Rückschlüsse auf deren Einfluss auf das Bullyingverhalten ziehen zu können.

Es gab aber auch Unterschiede bei der Rollenverteilung zwischen den verschiedenen Schulen: An den Schulen zur Erziehungshilfe ließen sich mehr und v.a. weibliche Opfer identifizieren. Zudem werden Mädchen von ihren Mitschülern häufiger als in den anderen Schulen vernachlässigt. Das lässt vermuten, dass Mädchen - in den Schulen zur Erziehungshilfe ohnehin in der Unterzahl - in den Klassen einen schweren Stand haben. Um sie vor Viktimisierung und damit möglicherweise einhergehender Verstärkung ihrer Verhaltensstörung zu schützen, könnten spezielle Maßnahmen zur Stärkung ihrer Position in den Klassen ergriffen werden.

Aggressives Verhalten wird auch von Kindern mit Verhaltensstörungen als sozial unerwünscht angesehen. Es ließ sich erfreulicherweise in dieser Stichprobe keine Tendenz feststellen, dass aggressives Verhalten in einem aggressiven Umfeld weniger sozial abgelehnt und prosoziales Verhalten weniger anerkannt wird (vgl. Wright et al., 1986). Allerdings könnten die Verteidiger einen Einfluss auf die Klassennorm haben. Wenn ihr prosoziales Verhalten auf Dauer in aggressives umschlägt, bestünde die Gefahr, dass sich, aufgrund des hohen sozialen Status dieser Schüler die Verhaltensnorm innerhalb der Klasse negativ verändert. Dadurch könnte aggressives Verhalten mehr Anerkennung und Einfluss gewinnen. Das könnte nicht nur für die Opfer, sondern auch für die Täter weit reichende negative Auswirkungen haben. Opfer zeigen insbesondere internalisierende Probleme und gerade weibliche Opfer neigen zu Schulabsentismus, der wiederum mit Depressionen korreliert (Kumpulainen et al., 1998). Außerdem sind Opfer auch als Erwachsene häufiger deprimiert und haben ein geringeres Selbstwertgefühl und Schwierigkeiten in späteren sexuellen Beziehungen (Olweus, 1993, Schäfer et al., 2004). Täter, die zusätzlich Verhaltensprobleme zeigen, laufen Gefahr, antisoziales Verhalten zu entwickeln und es ein Leben lang beizubehalten (Lahey, Waldmann, Mc Burnett, 1999).

Da in dieser Stichprobe ein ganz klarer Unterschied zwischen Verhalten und Geschlecht zu finden ist, wäre zu überlegen, ob nach Geschlecht getrennte Skillstunden zu realisieren sind. Einerseits, um das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken, andererseits um den Jungen ein Bewusstsein zu vermitteln, dass prosoziales Verhalten angesehen und aggressivem Verhalten vorzuziehen ist, was auch im

Hinblick auf den möglichen Einfluss der Verteidiger auf die Verhaltensnorm immens wichtig erscheint. Natürlich sollen sich diese Inhalte nicht auf die geschlechtsspezifischen Stunden beschränken, denn klare, allgemeingültige Regeln mit durchsetzbaren Konsequenzen bei einem Verstoß sollten ohnehin Bestandteil des Unterrichts sein. Weitere Maßnahmen um Bullying abzuwenden, wären z.B. Teamteaching und Erhöhung des Betreuungsschlüssels. In beiden Fällen könnten Lehrer oder Betreuer besser auf jedes einzelne Kind eingehen und Anzeichen von Schikane vorzeitig erkennen und somit Bullying sogleich im Keim ersticken.

In dieser Untersuchung konnten Zusammenhänge zwischen sozialem Status bzw. sozio-emotionalen Fähigkeiten und bestimmtem Bullyingverhalten festgestellt werden. Es bestätigte sich, dass prosoziales Verhalten sowohl mit Beliebtheit als auch mit gut entwickelten sozio-kognitiven Fähigkeiten einhergeht. Die Befunde der Täter lassen annehmen, dass sie ihre gut ausgebildeten sozio-emotionalen Fähigkeiten geschickt einsetzen um andere zu manipulieren, ohne dass sie ihre relativ gute soziale Stellung in der Klasse gefährden. Es scheint, als würden erst gut entwickelte sozio-emotionalen Fähigkeiten ein erfolgreiches Täterverhalten ermöglichen. Um die kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu fördern, können verschiedene Maßnahmen für unterschiedliche Altersstufen eingesetzt werden. Präventiv für Grundschulkindern beispielsweise:

- FAUSTLOS (Cierpka, 2001), das u.a. Impulskontrolle und Umgang mit Emotionen zum Inhalt hat.
- Sozialtraining in der Schule (Petermann et al., 1999), das die differenzierte soziale Wahrnehmung und Empathie schult.
- Das Olweus –Schulprogramm (Olweus, 2002), das unmittelbare Gewalt und Beziehungen unter Gleichaltrigen verbessert.
- Verhaltenstraining für Schulanfänger (Gerken et al., 2002), das u.a. die Steigerung der auditiven und visuellen Wahrnehmung und angemessenes Problemlöseverhalten beinhaltet

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass an den untersuchten Schulen weiterhin ein besonderes Augenmerk auf die frühe und konsequente Intervention bei aggressiven Auseinandersetzungen und auf fundierte Prävention gelegt werden sollte. Außerdem könnte durch gezielte geschlechtsspezifische Förderung versucht werden, die prosozialen Kompetenzen sowohl der Jungen als auch die der Mädchen auszubauen und die Bullying verstärkenden Verhaltensweisen zu reduzieren. Durch die Förderung der kognitiven und sozio-emotionalen Fähigkeiten könnte das Risiko, das in den Klassen Gewalt entsteht, verringert werden. Durchdachte und methodische Prävention wie Intervention sind zwar nicht nur für Kinder mit Verhaltensstörungen von Bedeutung, aber gerade sie haben ein erhöhtes Risiko, dass sich ihre bereits vorhandenen Probleme durch Involvierung in Bullying um ein vielfaches akkumulieren.

6. Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1979): Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Beck.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2004). Statistische Berichte. Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern. Online: www.statistik.bayern.de
- Björkvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and girls fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 177-188.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotionale Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (31), 1, 79-91.
- 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.
- Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Brusten, M. & Hurrelmann, K. (1974). Abweichendes Verhalten in der Schule- Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München (2)
- Bundschuh, K. & Bach, J. (2005). Prävention sozial-emotionaler Störungen im Vorschulalter. *Sonderpädagogik in Bayern*, 48 (3), 24-27.
- Bundschuh, K., Heimlich, U. & Krawitz, R. (2002). Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Camodeca, M., Goosens, F. A., Schuengel, C. & Meerum, M. (2003) Links between social information processing in middle childhood and involvement in Bullying. *Aggressive Behavior* (29), 116-127.

- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwogt, M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimisation among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, 11*, 332-345.
- Casey, R. (1996). Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. In Lewis, M. & Sullivan, M. (Eds.). *Emotional development in atypical children* (pp. 161-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cierpka, M. (2001) (Ed). FAUSTLOS. *Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Coie, J. D. & Dodge, K. (1997). Aggression and antisocial behavior. In *Handbook of Child Psychology, Vol.3. Social, Emotional and Personality Development*, Eisenberg, N. & Damon, W. (Eds.)
- 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. & Kupersmidt, J. B. (1990). Dimensions and three types of social status: A cross-age Perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and three types of social status: A cross-age Perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin, 115* (1), 74-101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information- processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E. & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development, 65* (4), 1068-1079.

- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social information- processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 389-409.
- Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991a). Emotion and social information processing. In: Garber, J. & Dodge, K. A. (Eds.): *The development of emotion regulation*. Cambridge, pp 115-152.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 90, 375-379.
- Egan, S. K., Monson, T. C. & Perry, D. G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Development Psychology*, 34, 996-1006.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Karbon, M., Murphy, B., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. & Juhnke, C. (1996). The relations of Children's Dispositional Prosocial Behavior to Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Child Development*, 67, 974-992..
- Ettrich, E. & Herbst, M. (2003). Analyse von Selbst- und Fremdurteil bei Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 363-369.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell
- Gerken, N., Natzke, H., Petermann, F. & Walter, H. J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger – ein Programm zur Primärprävention von aggressivem und unaufmerksamem Verhalten bei Kindern in den beiden ersten Grundschulklassen. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 119-128.

- Guzzi, E. & Fonzi, A. (1999). La grammatica delle emozioni in prepotenti e vittime. In Menesini, E. (1999). *Bullying and Emotions*. INTERNET
- Happé, F. & Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 385-398.
- Knaack, B. (1997). Bullying, das Quälen von Mitschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44 (1), 71-77.
- Krappmann, L. (1978). Soziologische Dimensionen der Identität – Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozesse. Stuttgart
- Kulis, M. (2005). Bullying als Gruppenphänomen: Der Beitrag der Mitschüler für Stabilisierung von Bullying. Doktorarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Kumpulainen, K. & Räsänen, E. (2000). Children involved in Bullying at elementary school age: Their psychiatric Symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child abuse & Neglect*, 24 (12), 1567-1577.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child abuse & Neglect*, 22, 705-717.
- Lagerspetz, K. M. J., & Björkvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In Huesman L. R. (Ed.), *Aggressive Behavior. Current Perspectives*, (pp 131-150). New York : Plenum Press.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lahey, B. B., Waldmann, I. D., McBurnett, K. (1999). Annotation: The Development of Antisocial Behavior: An Integratives Causal Model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (5), 669-682.
- Lemerise, E. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion process and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lindman, R. & Sinclair, S. (1988). Social roles and aspirations of bullies and victims. Paper presented at the 8th World Biennial ISRA Conference, Swansea, Wales, July 2-6, 1988.

- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
- McLure, M. & Shirataki, S. (1989). Child psychiatry in Japan. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 488-493.
- Menesini, E. (1999). Bullying and Emotions. INTERNET
- 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.
- Minsel, W.-R. (1983). Verhaltensstörungen und Emotion. In: Euler, H. A. & Mandl, H. (Eds.): *Emotionspsychologie – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Mitchell, P. (1997). *Introduction to Theory of Mind. Children, Autism and Apes*. Oxford University Press Inc.
- Myschker, N. (2002). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neukäter, H. & Schröder, U. (1991). Metakognition bei Kindern aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte im Vergleich mit Grundschulkindern. *Sonderpädagogik*, 21 (1), 12-27.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (1998). *Entwicklungspsychologie*. Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The developmental and treatment of childhood aggression*, (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. Huber: Bern

- Olweus, D. (1999). In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalaon, R. & Slee, P. (Eds.) *The nature of school bullying. A cross-national-perspective*, (pp 7-27), London: Routeldge.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (1982). 13th Edition.
- 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.
- Petermann, F. (1995). Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Hogrefe: Göttingen.
- Petermann, F., Jugert, G., Rehder, A., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1999). Sozialtraining in der Schule. Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Petermann, U & Petermann, F. (1996). Training mit sozial unsicheren Kindern. Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Putallaz, M. (1983). Predicting Children's Sociometric Status from Their Behavior. *Child Decelopment*, 54, 1417-1426.
- Reinhard, H. G., Vulturius, G., Herbst, M., Michael, H. (1995). Psychische Störungen bei Schülern der Förderschule für Erziehungshilfe. *Sonderpädagogik*, 25, 138-145.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school-children: reported behaviour and attitudes towards victims. *Journal os Social Psychology*, 131 (5), 615-627.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkquist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Mobbing in der Schule. *Kinderreport Deutschland*, 263-275

- Schäfer, M. & Kulis, M. (2000). Buying/Mobbing unter Schülern- Jeder kennt's und Keiner weiß Bescheid. *Kinder- und Jugendarzt*, 31, 1-3.
- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. *Report Psychologie*, 21, 700-711
- Schäfer, M. (2005). Aggressionen unter Schülern (Bullying): Ausmaß, Arten und Prozesse der Stabilisierung. Ein Überblick. Online: http://mobbingzirkel.emp.paed.uni-muenchen.de/secure/ressourcen/data/SEIDL_Text.pdf
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying Roles in Changing Contexts: The Stability of Victim and Bully Roles from Primary to Secondary School. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 4, 323-335.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M. & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). Psychologie der Aggressivität. Göttingen: Hogrefe.
- Smale, G. G. (1983). Die sich selbst erfüllende Prophezeiung – Positive oder negative Erwartungshaltungen und ihre Auswirkungen auf die pädagogische und therapeutische Beziehung. Freiburg i. B.
- Smith, P. K. (1994). What we can do to prevent bullying in school. *The Therapist*, 12-15.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. & Cowie, H. (1993). Relationship of children involved in bully/victim problems in school. In Duck, S. (Ed.), Understanding relationship processes. Vol. 2: Learning about relationship (pp. 184-212). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen – Country International Comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.

- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalaon, R. & Slee, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying. A cross-national-perspective*. London: Routledge.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation 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.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999a). Debate. Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8 (1), 117- 127.
- TMR Network Project (1999). *Nature and prevention of bullying: General survey questionnaires and nomination methods concerning bullying*. Online: www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group*. A self-categorisation theory. Oxford: Blackwell.
- Underwood, M. K., Galen, B. R. & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we just all get along? *Social Development*, 10 (2), 248-266.
- 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.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children. *J. Child Psychol. Psychiat.* 41, 8, 989-1002.
- Wolke, D., Woods, S., Schulz, H. & Standford, K. (2001). Bullying and victimization of primary school children in South England and South Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696
- 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.

Anhang