

**Mobbing als Gruppenphänomen:  
Zum Zusammenhang zwischen Mitschülerrollen und Freundschaften bzw.  
sozialem Status**

Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines

**Magister Artium (M. A.)**

an der Ludwig-Maximilians-Universität München,

vorgelegt von

Verena Habermeier

Birkenstr. 15

82178 Puchheim

E-Mail: [verena.habermeier@campus.lmu.de](mailto:verena.habermeier@campus.lmu.de)

Erstkorrektorin: PD Dr. Mechthild Schäfer

Zweitkorrektor: Prof. Dr. Franz Peterander

München, Oktober 2006

## **Zusammenfassung**

Im Rahmen dieser Studie wurden 811 Neunt- und Zehntklässler an vier Münchner Gymnasien auf Basis des „Participant Role“ Ansatzes nach Salmivalli und Kollegen (1996) untersucht. Die Daten wurden mittels Peer- und Selbsteinschätzung erhoben. Die relevanten Vorgängerstudien zu Mobbing unter Schülern konnten im Wesentlichen repliziert werden. Auch unter Jugendlichen nehmen neun von zehn Schülern eine distinkte Mitschülerrolle ein und wirken so am Mobbingprozess mit. Die Verhaltensweisen bei Mobbing werden von den Mitschülern konsistent beurteilt, die Selbsteinschätzungen aber zugunsten prosozialen Verhaltens verzerrt. Sozialer Status (Beliebtheit und sozialer Einfluss) und reziproke Freundschaften stellen differenzierende Kriterien für die Rollen des Opfers, Außenstehenden, Verteidigers des Opfers, Täters, Assistenten und Verstärker des Täters dar. Am häufigsten sind nicht aggressive Schüler untereinander befreundet, am seltensten aggressive. Jede fünfte Freundschaft besteht zwischen Angehörigen dieser beiden Kategorien. Aggressive Verhaltenstendenzen bei Mobbing werden sowohl durch sozialen Status, als auch durch die Verhaltensweisen der Freunde beeinflusst. Nicht aggressives Verhalten lässt sich, abhängig von der entsprechenden Rolle, nur durch je einen der beiden Faktoren vorhersagen.

Implikationen für kontextorientierte Intervention werden diskutiert.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Theoretischer Hintergrund</b> .....	<b>4</b>
2.1	Mobbing in der Schule .....	4
2.1.1	Wortursprung Mobbing und erste Forschungen .....	4
2.1.2	Definition von Mobbing in der Schule .....	4
2.1.3	Formen von Mobbing.....	6
2.1.4	Ursachen von und Gründe für Mobbing .....	7
2.1.5	Folgen von Mobbing.....	9
2.1.6	Charakteristika des Opfers und Täters .....	10
2.1.7	Prävalenz.....	12
2.1.8	Zusammenfassung.....	13
2.2	Mobbing als Gruppenphänomen .....	14
2.2.1	Ein dynamisches Modell von Mobbing .....	16
2.2.2	Der „Participant Role Approach“ als Methode zur Erfassung der Mitschülerrollen.....	18
2.2.3	Geschlechtsspezifische Unterschiede .....	20
2.2.4	Zusammenfassung.....	21
2.3	Einflussfaktoren auf das Verhalten im Mobbingprozess .....	22
2.3.1	Die Diskrepanz zwischen Einstellung und konkretem Verhalten.....	22
2.3.2	Die Bedeutung der Peer-Gruppe für Jugendliche .....	24
2.3.3	Affiliation und Einfluss der Peers im Bezug auf Mobbingverhalten.....	26
2.3.4	Sozialer Status.....	28
2.3.5	Zusammenfassung.....	31
2.4	Forschungsfragen .....	32

<b>3</b>	<b>Methode.....</b>	<b>34</b>
3.1	Stichprobe.....	34
3.2	Durchführung .....	35
3.3	Instrument.....	37
3.4	Participant Roles und Reliabilität.....	39
3.5	Rollenzuweisung .....	43
3.6	Verteilung der Primärrollen nach Klassenstufen .....	44
3.7	Verteilung der Primärrollen nach Schule .....	45
3.8	Sozialer Status .....	46
3.9	Freundschaften .....	47
<b>4</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>48</b>
4.1	Deskriptive Analyse der Mitschülerrollen .....	49
4.1.1	Prävalenz der Mobbingrollen basierend auf Peer-Nominierungen.....	49
4.1.1.1	Verteilung der Mitschülerrollen in Abhängigkeit des Geschlechts .....	50
4.1.2	Verteilung der Sekundärrollen .....	53
4.1.2.1	Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrolle.....	54
4.1.2.2	Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit des Geschlechts .....	57
4.1.3	Selbsteinschätzung .....	59
4.1.3.1	Vergleich zwischen Selbst- und Peereinschätzung.....	60
4.1.3.2	Verteilung der Selbsteinschätzung in Abhängigkeit des Geschlechts .....	62
4.1.4	Zusammenfassung der deskriptiven Auswertungen .....	64
4.2	Differenzierende Kriterien der Mitschülerrollen.....	65
4.2.1	Mitschülerrollen und sozialer Status.....	65
4.2.1.1	Soziale Präferenz .....	65
4.2.1.2	Sozialer Einfluss .....	66

4.2.2	Reziproke Freundschaften.....	67
4.2.2.1	Affiliationsmuster .....	69
4.2.3	Einflussfaktoren auf individuelles Mobbingverhalten.....	71
4.2.3.1	Geschlechtsspezifische Unterschiede .....	74
4.2.4	Zusammenfassung der differenzierenden Kriterien der Mitschülerrollen .....	76
<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>78</b>
5.1	Überblick und Vergleich der Untersuchungsergebnisse .....	78
5.1.1	Prävalenz und Charakterisierung der Mitschülerrollen.....	78
5.1.2	Konsistenz der Rollenerurteile.....	81
5.1.3	Selbsteinschätzung des Mobbingverhaltens.....	85
5.1.4	Mitschülerrollen und sozialer Status.....	87
5.1.5	Reziproke Freundschaften.....	89
5.1.6	Einflussfaktoren auf das Mobbingverhalten .....	90
5.2	Charakterisierung der einzelnen Mitschülerrollen .....	91
5.2.1	Nicht aggressive Rollen .....	91
5.2.2	Aggressive Rollen .....	94
5.2.3	Zusammenfassende Betrachtung der aggressiven und nicht aggressiven Kategorie.....	97
5.3	Resümee und Ausblick.....	98
	<b>Literatur.....</b>	<b>102</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Exemplarische Darstellung des Fragebogens zur Erfassung der Mitschülerrollen.....	39
Abbildung 2: Verteilung der Primärrollen in % .....	50
Abbildung 3: Verteilung der Primärrollen in Abhängigkeit des Geschlechts in %.....	51
Abbildung 4: Verteilung der Sekundärrollen in % .....	53
Abbildung 5: Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit des Geschlechts in %.....	57
Abbildung 6: Verteilung der selbsteingeschätzten Rollen in % .....	59
Abbildung 7: Vergleich zwischen Primärrolle und Selbsteinschätzung der Schüler in % .....	60
Abbildung 8: Verteilung der Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit vom Geschlecht in % .....	62
Abbildung 9: Vergleich der Mittelwerte für die Anzahl reziproker Freunde, soziale Präferenz und sozialen Einfluss in Abhängigkeit der Primärrollen .....	76

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Faktorenanalyse zur Verteilung der Mitschülerrollen.....	42
Tabelle 2:	Verteilung der Primärrollen nach Klassenstufen.....	44
Tabelle 3:	Prozentuale Verteilung der Primärrollen in Abhängigkeit der Schule.....	45
Tabelle 4:	Verteilung der Primärrollen in Häufigkeiten, Prozenten und Klassendurchschnitt.....	49
Tabelle 5:	Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen in Häufigkeit und % von Primärrolle .....	55
Tabelle 6:	Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit der Primärrollen .....	61
Tabelle 7:	Mittelwert und Standardabweichung reziproker Freundschaften pro Primärrolle.....	68
Tabelle 8:	Gesamtfreundschaften pro Primärrolle in Abhängigkeit der Rolle der reziproken Freunde 1-3.....	70
Tabelle 9:	Änderungen in $R^2$ und Signifikanzniveaus für die Vorhersage des Rollenverhaltens durch (1) sozialen Status und (2) Verhalten der Freunde mittels Regressionsanalyse.....	72
Tabelle 10:	Änderungen in $R^2$ und Signifikanzniveaus für die Vorhersage des Rollenverhaltens durch (1) Verhalten der Freunde und (2) sozialen Status mittels Regressionsanalyse .....	74

# 1 Einleitung

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist Mobbing in der Schule. Seit den 70er Jahren bereits befassen sich Forscher der Psychologie und Pädagogik mit dieser Thematik. Inzwischen ist Mobbing in der Schule international zu einem zentralen Forschungsgegenstand geworden. Auch die Öffentlichkeit wird durch aktuelle Berichterstattungen immer wieder auf die Problematik von Mobbing und Gewalt unter Schülern aufmerksam. Meist ist in den Medien allerdings nur von körperlichen Übergriffen die Rede, die immer drastischere Ausmaße annehmen. Doch Mobbing kann in verschiedenen Formen auftreten. Das für Außenstehende weniger sichtbare psychische Mobbing etwa zieht für die Opfer nicht minder schwere Folgen nach sich. Da sich die Übergriffe über einen längeren Zeitraum, manchmal sogar über Jahre hinweg wiederholen, können die Betroffenen ihr Leben lang unter den Konsequenzen zu leiden haben.

Dass Schikanen unter Schülern nahezu in jeder Klasse vorkommen, belegen aktuelle Studien. Demnach sind ca. 14% der Schüler Opfer von Mobbing. Die festgelegten organisatorischen Strukturen in der Schule (Klassenzusammensetzungen, die über längere Zeit stabil bleiben) und die herrschende Schulpflicht ermöglichen einerseits Mobbing und verhindern andererseits für die Opfer ein Entkommen aus ihrer Situation. Aber Mobbing betrifft nicht nur Täter und deren Opfer, sondern die ganze Klasse. Es handelt sich um ein kollektives Phänomen, das einer Gruppendynamik unterworfen ist und impliziert somit das Mitwirken der aller Schüler.

Um adäquat intervenieren zu können, ist es also maßgeblich, Einblick in den Gruppenaspekt von Mobbing zu haben und folglich die ganze Klasse zu involvieren.

Weiterhin wichtig für die Entwicklung Erfolg versprechender Gegenmaßnahmen ist die Kenntnis der Faktoren, die das individuelle Mobbingverhalten beeinflussen. Nicht nur Persönlichkeitsfaktoren, sondern auch der soziale Kontext spielen dafür eine große Rolle.



In der vorliegenden Arbeit wird also zum einen der Frage nachgegangen, wie sich jugendliche Gymnasiasten in Mobbing-situationen verhalten. Zum anderen interessiert, was ihr Verhalten bei Mobbing determiniert. Dabei werden der individuelle soziale Status und der Einfluss der Freunde als Faktoren betrachtet.

Um eine flüssige Lesbarkeit zu ermöglichen, wird im folgenden Text bei Nennungen von Personen oder Personengruppen nicht explizit nach Geschlecht differenziert. Es wird die männliche Form verwendet, wobei die weibliche ausdrücklich eingeschlossen ist.

### Zum Aufbau der Arbeit

Im Theorieteil werde ich zunächst allgemeine Forschungsergebnisse zu Mobbing unter Schülern erörtern. Es folgt die Betrachtung von Mobbing als Gruppenphänomen, zu dessen Dynamik der Großteil der Klasse beiträgt. Anschließend gehe ich auf Faktoren ein, die das individuelle Mobbingverhalten beeinflussen und zur Diskrepanz zwischen Einstellung und konkretem Verhalten beitragen. Diese Faktoren sind sozialer Status und Peer-Beziehungen. Das Kapitel schließt ab mit den Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden sollen.

In Kapitel drei werden die methodischen Grundlagen der Untersuchung erläutert. Dabei lege ich Stichprobe, Durchführung der Befragung und Erhebungsinstrument dar. Weiterhin werden die Verfahren der Rollen-, Status- und Freundschaftszuweisung gezeigt.

Im Ergebnisteil werden die Mitschülerrollen zunächst deskriptiv analysiert. Im Zuge dessen wird die Prävalenz der Mobbingrollen auf Basis von Peer- und Selbstnominierungen berechnet und verglichen. Um die Konsistenz der Rollenurteile zu überprüfen, werden den Schülern Sekundärrollen zugewiesen und in Bezug auf die Primärrollen betrachtet. Die

Ergebnisse werden jeweils auf Geschlechtsunterschiede hin geprüft. Im zweiten Teil der Auswertungen wird untersucht, ob sich die Mitschülerrollen aufgrund von sozialem Status und reziproken Freundschaften differenzieren lassen. Anschließend werden zur Vorhersage individueller Verhaltenstendenzen bei Mobbing durch sozialen Status und Verhaltensweisen der Freunde Regressionsanalysen gerechnet. Auch hier erfolgt eine Geschlechtsunterscheidung.

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse mit den Vorgängerstudien verglichen und interpretiert. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den bisher untersuchten jüngeren Stichproben und Jugendlichen werden aufgezeigt. Zusammenfassend stelle ich die Charakteristika der einzelnen Mitschülerrollen heraus. Die Befunde werden auf ihre Umsetzbarkeit in die pädagogische Praxis hin diskutiert. Die Grenzen der Methoden werden aufgezeigt und Hinweise für zukünftige Forschungen gegeben.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Mobbing in der Schule**

#### **2.1.1 Wortursprung Mobbing und erste Forschungen**

Der Begriff „Mobbing“ hat seinen Ursprung im englischen Wort „mob“, das übersetzt wird als „zusammengerotteter Pöbelhaufen“. Der Terminus „mob“ wurde nach Brown (1954) zunächst in der Sozialpsychologie verwendet, um unorganisierte Menschenmassen zu bezeichnen, die typischerweise geistig homogen sind und sich emotional und irrational verhalten (z.B. in Panik fliehen, sich aggressiv benehmen o.ä.)

Bei Lorenz (1963) trat der Begriff „Mobbing“ ursprünglich auf, um kollektive Angriffe einer Gruppe von Tieren auf ein Tier einer anderen Art zu beschreiben bzw. einer Gruppe von Schulkindern oder Soldaten auf ein nicht konformes Gruppenmitglied. Allerdings wurde der Terminus „Mobbing“ nicht in seinen Originaltexten, sondern erstmals in der Übersetzung seines Buches ins Schwedische von Sjölander benutzt und durch die Schriften von Heinemann (1969, 1972) in Skandinavien (schwedisch „mobbing“) bekannt (Lagerspetz et al., 1982). Nachdem Mobbing anfänglich in den frühen 70er Jahren in Skandinavien zum Forschungsgegenstand wurde, richtete sich das öffentliche Interesse anderer Länder wie Japan, USA und England erst in den 80ern auf dieses Phänomen. Auslöser für eine landesweite Anti-Mobbing-Kampagne in Norwegen waren 1982 die Selbstmorde dreier 10- bis 14-jähriger Jungen in Folge schwerer Schikanen ihrer Mitschüler (Olweus, 1991).

#### **2.1.2 Definition von Mobbing in der Schule**

Bei Mobbing in der Schule, auch Bullying genannt, handelt es sich um eine Kategorie aggressiven Verhaltens. Es ist gekennzeichnet durch ein Machtungleichgewicht zwischen

Opfer und Täter. Aggressive Handlungen werden über eine Zeitspanne wiederholt (Olweus, 1991, Smith & Thompson, 1991). Dass die Schikanen innerhalb eines längeren Zeitraums immer wieder auftreten, ermöglicht den Ausschluss unregelmäßiger, nicht ernster Übergriffe (Olweus, 1991). Beim Schikanieren und Schikaniertwerden handelt es sich also um ein zeitlich stabiles Phänomen. Meist werden Opfer über Monate bzw. Jahre schikaniert. Dieses findet nicht nur unmittelbar in der Klasse statt, sondern erstreckt sich auch auf das weitere Schulumfeld, wie Pausenhof, Schulweg oder ähnliches (Schäfer, 1996).

Das wiederholte und systematische Schikanieren geht von einem oder mehreren stärkeren Schülern aus und richtet sich gegen (einen) schwächere(n) (Olweus 1978).

Olweus (1991, S. 413) liefert folgende allgemeine Definition: *„A person is being bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other persons.“* Mit negativen Handlungen sind beabsichtigte Verletzungen – auch psychischer Art – gemeint, die auf physische (Schläge etc.), verbale (Beleidigungen, Beschimpfungen) oder nonverbale Weise (Gesten, Grimassen) ausgeführt werden können, wobei all diese Handlungen das direkte Mobbing betreffen. Indirektes oder relationales Mobbing beinhaltet Verhaltensweisen wie das Ausschließen anderer aus der Gruppe oder ähnliches. Die Unterscheidung zwischen diesen verschiedenen Arten der Schikanen wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

Wie oben erwähnt, ist maßgeblich für das Einordnen aggressiver Handlungen in die Kategorie Mobbing, dass ein Machtungleichgewicht herrscht. Das systematische und wiederholte feindselige Verhalten richtet sich gegen ein Individuum, das sich dagegen nicht selbst verteidigen kann. Es handelt sich nicht um Mobbing, wenn zwei in etwa gleich starke Personen streiten oder kämpfen (Olweus, 1991). Stärke kann sich sowohl auf die Physis wie auf die Psyche beziehen.

Mobbing ist sozialer Natur und findet in relativ stabilen sozialen Gruppen, wie beispielsweise in Schulklassen, statt. Dies führt dazu, dass das Opfer kaum Möglichkeiten hat, seinen Peinigern zu entkommen (Björkqvist et al., 1982).

Ein weiterer maßgeblicher Faktor ist der kollektive Kontext. Mobbing basiert auf sozialen Beziehungen innerhalb einer Gruppe (Lagerspetz et al., 1982) und wird von Pikas bereits 1975 beschrieben als „violence in a group context, in which pupils reinforce others' behavior in their interaction“ (Sutton & Smith, 1999, S. 97).

Lagerspetz und Kollegen (1982) zufolge sind die beiden Hauptkriterien, die Mobbing von individueller Aggression unterscheiden, sein kollektiver Charakter und das Basieren auf sozialen Beziehungen in der Gruppe.

Angriffe auf das Opfer können in unterschiedlicher Form ausgeführt werden.

### **2.1.3 Formen von Mobbing**

*Direktes* Mobbing ist durch relativ offene Angriffe auf das Opfer gekennzeichnet (z.B. körperliche und verbale Aggression, nonverbale Gesten oder Grimassen schneiden usw.). Im Gegensatz dazu tritt *indirektes* bzw. *relationales* Mobbing in für Außenstehende weniger offensichtlicher Form auf: das Opfer wird sozial isoliert und aus der Gruppe ausgeschlossen (Olweus, 1991), beispielsweise durch das Verbreiten von Gerüchten, Lästern oder ähnliches. Lagerspetz und Kollegen (1988) bezeichnen indirektes Mobbing als Form sozialer Manipulation innerhalb der Klassenstruktur, bei der der Täter den Anschein erwecken kann, er hätte niemanden verletzen wollen. Anstatt das Opfer selbst direkt zu attackieren, werden häufig andere zu diesem Zweck eingesetzt oder mittelbare aggressive Strategien verfolgt. Ob indirekte Aggression angewandt wird, hängt nach Björkqvist und Kollegen (1992) vom Entwicklungsstand der Schüler ab und davon, ob das soziale Netzwerk den Gebrauch dieser Methode ermöglicht. Die verbalen Fähigkeiten, die unter anderem für indirekte Schikanen

gebraucht werden, entwickeln Mädchen schneller als Jungen. Während der Phase der Adoleszenz haben Jugendliche im Allgemeinen die sozialen Fähigkeiten erlangt, mit Hilfe derer sie von indirektem Mobbing Gebrauch machen können (Madsen, 1999). Je weiter die kognitive Entwicklung fortgeschritten ist, desto häufiger wird auf diese relationale Form der Aggression zurückgegriffen. Der Machtgewinn durch direkte physische Formen der Aggression tritt bei Jugendlichen dann in den Hintergrund (Cillessen & Mayeux, 2004).

In Schäfers (1996) Untersuchung von Sechst- und Achtklässlern eines Münchener Gymnasiums ergab sich, dass 8% des Schikanierens aus physischen Angriffen und 4% aus Drohungen bestanden, wohingegen 67% des Schikanierens keine direkten körperlichen Aggressionen beinhaltete. Die Arten des Schikanierens, von denen die Opfer berichteten, waren Hänkeln (23%), Gerüchte verbreiten (16%), Sachen wegnehmen (15%), dumme Sprüche verbreiten (9%) und nicht mit ihnen sprechen (6%).

#### **2.1.4 Ursachen von und Gründe für Mobbing**

Pikas (1975) beschreibt folgendes als notwendiges Kriterium, um ein Verhalten als Mobbing bezeichnen zu können: Von zwei oder mehreren Personen, die miteinander interagieren, wird negative Aktivität gegen Einen oder eine festgelegte Gruppe ausgeübt. Die Täter bestärken sich gegenseitig in ihrem Verhalten und haben häufig irrationale Ziele. So betrachtet Pikas (1975) den Zweck des Schikanierens anderer für die Täter als „goal in itself“ (Lagerspetz, 1982, S. 46). Gemeint ist, dass die Attacken gegen die Opfer kein weiteres Ziel verfolgen, sondern lediglich des Schikanierens wegen geschehen. Dass diese Sichtweise veraltet ist, wird nach Sutton und Smith (1999) durch aktuellere Forschungen hinlänglich bestätigt. Demnach besteht das Ziel von Mobbing vor allem darin, den eigenen sozialen Status in der Gruppe zu

verbessern. Der Weg dort hin führt über die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins und das Erlangen sozialer Macht auf Kosten Schwächerer.

Madsen (1999) befragte im Rahmen ihrer Studie zu persönlichen Erklärungsansätzen, warum gemobbt wird, 159 Schüler bzw. Studenten aus Sheffield (UK) im Alter von 5 bis 29 Jahren. Die Gründe des Machtgewinns und der Steigerung des eigenen Selbstbewusstseins wurden erst ab 15 Jahren angeführt. An Status und Respekt zu gewinnen wurden mit steigendem Alter häufiger genannt, wie auch die globale Kategorie, ein gewünschtes Ziel zu erreichen oder aus sozialen Gründen zu mobben. Die Begründung, das Opfer nicht zu mögen, sinkt dagegen mit dem Alter. Die Kategorie „Surface“, die die Möglichkeit zu mobben, Langeweile, Stimmung, persönliche Überlegenheit oder einfach Spaß am Schikanieren anderer beinhaltet, wird von Schülern der Mittelstufe (50% der 15- bis 16-Jährigen) häufiger als von jeder anderen Gruppe angegeben. Ebenso führen Schüler dieser Altersgruppe als Grund für Mobbing die Andersartigkeit der Opfer an. Dies mag mit dem wachsenden Bedürfnis Jugendlicher nach Zugehörigkeit und Einklang mit ihrer Peergruppe einhergehen. Dass äußerliche Abweichungen (wie z.B. Fettleibigkeit, Tragen einer Brille, Sprechen eines Dialektes o.ä.) ursächlich für Viktimisierung sind, ist zwar eine häufige Erklärung unter Schülern, aber eine nicht zu bestätigende Hypothese. Allein die physische Stärke kann bei Jungen als externe Abweichung für die Auswahl des Opfers eine Rolle spielen (Olweus, 1991). Täter sind in der Regel stärker als ihre Opfer.

Auch dass Mobbing eine direkte Konsequenz des Wettkampfes um gute Noten in der Schule bzw. eine Reaktion auf schulisches Versagen und Frustration ist, kann als Hypothese nicht bestätigt werden (Olweus, 1991).

Als eigentliches Ziel von Mobbing kann somit, wie bereits oben erwähnt, das Streben der Täter nach Dominanz und Verbesserung ihrer sozialen Position in der Gruppe bezeichnet werden. Die plausibelste Erklärung für das Einsetzen strategischer Aggression zum Erreichen

dieses Ziels ist nach Schäfer und Korn (2004a) die Lerntheorie. So bietet das Umfeld der Kinder eine Bandbreite an Möglichkeiten, aggressives Verhalten durch Beobachtung zu erlernen. Beispiele hierfür können disziplinierende Erziehungsmaßnahmen der Eltern, Verhaltensweisen von Geschwistern und Peers bis hin zum Modell ihrer Fernsehidole sein. Nur die Kinder, die von solchem Verhalten einen Erfolg erwarten und die Folgen dessen als positiv für sich selbst bewerten, werden ihr durch Beobachtung erworbenes Wissen in konkret aggressive Handlungen umsetzen. Sie lernen am Modell, dass Aggression als probates Mittel genutzt werden kann, um Dominanz zu erreichen. Das Verhalten wird von den Tätern erprobt und von der Umwelt solange verstärkt, wie die Konsequenzen für sie nicht negativ ausfallen und ihre Erwartungen auf Erfolg bestätigt werden. Somit wird das aggressive Streben nach Dominanz Teil der individuellen Sozialisation (Schäfer & Korn, 2004a).

### **2.1.5 Folgen von Mobbing**

Jeder Schüler kann in die Situation kommen, derartigen Schikanen ausgesetzt zu sein, und diese können im Hinblick auf das weitere Leben weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen. Nachdem Opfer ihrer Situation teilweise sogar jahrelang nicht entkommen können (Salmivalli et al., 1998), ist es nicht weiter verwunderlich, dass dies für die Betroffenen negative Folgen mit sich bringt. Nach Hawker und Boulton (2000) bestehen Zusammenhänge zu Depression, niedrigem Selbstwertgefühl und Ängstlichkeit. Weiterhin kann es zu Stresssymptomen wie Kopf- und Magenschmerzen, Schlafstörungen, Alpträumen und Angstattacken sowie Konzentrations- und Lernschwierigkeiten kommen. In einigen Fällen führte Mobbing sogar schon zum Selbstmord der Opfer.

Depression kann ebenso zur Langzeitfolge werden wie Probleme in interpersonellen Beziehungen (Olweus, 1991).



Für die Täter kann Mobbing zu einer allgemeinen Entwicklung antisozialen Verhaltens führen. Olweus (1991) fand heraus, dass allein 60% der Jungen, die in der Grundschule als Täter charakterisiert wurden, im Alter von 24 mindestens einmal straffällig geworden waren.

### **2.1.6 Charakteristika des Opfers und Täters**

Opfer und Täter unterscheiden sich grundsätzlich durch verschiedene Persönlichkeitsmuster. Im Folgenden sollen die jeweiligen rollenspezifischen Charakteristika für Täter und Opfer zusammengefasst werden.

Das typische Opfer ist ängstlicher und unsicherer als andere Schüler, häufig sehr vorsichtig, still und ruhig. Oft hat es ein negatives Selbstbild, was aus der Attribution negativer Erfahrungen auf das eigene Selbstbild resultiert (Schäfer, 1996) und ist in der Schule ausgeschlossen und einsam. Mobbing kann nicht als Antwort auf eigenes provokatives Verhalten beurteilt werden, denn Opfer zeigen selbst meist keine Aggressionen, zumindest keine proaktiven (mit Ausnahme der Opfer, die gleichzeitig Täter sind). Ergebnissen von Salmivalli und Nieminen (2002) zufolge wurden Opfer jedoch als reaktiv aggressiver wahrgenommen als die Kontrollgruppe. Mit ihrem Verhalten signalisieren sie den Tätern allerdings, dass sie unsicher sind und sich bei Attacken wahrscheinlich nicht verteidigen werden. Zusammenfassend kennzeichnet Olweus (1991, S. 423) die Opfer durch „*an anxious personality pattern combined (at least in the case of boys) with physical weakness.*“ Die beschriebenen Charaktermerkmale, wie auch eine mögliche Überbehütung durch die Eltern, sind sowohl Ursache als auch Folge für die Opferrolle.

Nach Lowenstein (1995) werden Opfer auch von Tätern ähnlich beschrieben, nämlich als nicht besonders stark und zu ängstlich, jemandem von den Schikanen zu erzählen. Außerdem wehren sie sich nicht gegen Attacken (Schäfer & Korn, 2004a). Opfer selbst sehen das

Problem dagegen weniger in dem Fehlen der genannten Fähigkeiten, sondern darin, dass die ihnen zugewiesene Rolle die Basis für weitere Schikanen darstellt (Lagerspetz et al., 1982). Sie scheinen sich des Teufelskreises, in dem sie sich befinden, durchaus bewusst zu sein. Weiterhin geben Opfer an, weniger Freunde zu haben als andere und in der Pause beispielsweise ausgeschlossen zu werden (Schäfer, 1996).

Insgesamt sind als ausschlaggebend für eine potentielle Opferrolle nicht in erster Linie physische oder psychische (Prä-) Dispositionen zu beurteilen, sondern „...die relative Position der Merkmalsträger im sozialen Gefüge der Klasse...“ (Schäfer & Korn, 2004a, S. 267). Diese schwache Position wird durch die wiederholten Attacken der Täter sukzessive stabilisiert (siehe Kapitel 2.2.1: Ein dynamisches Modell von Mobbing).

Der Täter unterscheidet sich von seinen Mitschülern durch sein aggressives Verhalten den Opfern gegenüber, wie auch zum Teil gegenüber Lehrern, Eltern und Geschwistern. Täter zeigen im Allgemeinen eine positive Einstellung bezüglich Gewalt, einen hohen Grad an Impulsivität, ein starkes Bedürfnis, andere zu dominieren und wenig Empathie. Sie zeichnen sich durch wenig Ängstlichkeit und Unsicherheit aus und leiden nicht an geringem Selbstbewusstsein. Insgesamt beschreibt Olweus (1991, S. 425) die typischen Täter als „*having an aggressive personality pattern combined (at least in the case of boys) with physical strength.*“

Ihre Umwelt teilen Täter in Gewinner und Verlierer ein, wobei sie sich selbst mehr zu den Gewinnern zählen. Lange Zeit war die Aggressionsforschung der Annahme, Täter verfügen über mangelhafte Sozialkompetenz, was in ihren indifferenzierten Handlungsoptionen und sozialen Wahrnehmungsfähigkeiten zum Ausdruck kommt. Dies führt zu einer verminderten Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Schüler, die andere mobben, können sich nur in eingeschränktem Maße vorstellen, welche Wirkung ihr Verhalten hat (Schäfer, 1996).

Die neuere Forschung jedoch hat ergeben, dass Kinder, die Mobbing kalkulierend einsetzen, um erfolgreich ihre eigenen Ziele in Form von Machtstreben durchzusetzen, über die Fähigkeit verfügen müssen, das Verhalten anderer richtig einzuschätzen. Daraus ergibt sich, dass Täter ihren Mitschülern bezüglich ihrer soziokognitiven Fähigkeiten eher überlegen sind (Schäfer & Korn, 2004a).

Salmivalli und Nieminen (2002) fanden heraus, dass sich Täter sowohl reaktiv als auch proaktiv am aggressivsten verhalten. Im Gegensatz zu Opfern, die eher situationsspezifisch reaktive Aggressionen zeigen, können die von Tätern gezeigten Aggressionen wohl deren Persönlichkeitsstrukturen zugerechnet werden.

Schäfer (1996) kam zu dem Ergebnis, dass, je häufiger schikaniert wird, Opfer in zunehmendem Maße glauben, die einzigen zu sein, die schikaniert werden. Täter dagegen nehmen umso eher an, dass viele andere in der Klasse auch schikanieren und viele schikaniert werden. Sie greifen umso weniger in Mobbing-situationen ein, und je häufiger sie andere schikanieren, desto seltener wurde mit ihnen in der Schule oder zu Hause darüber gesprochen.

### **2.1.7 Prävalenz**

Um das Ausmaß von Mobbing festzustellen, wird meist die Vorkommenshäufigkeit von Tätern und Opfern pro Schulklasse ermittelt (Smith et al., 1999). Zur Erfassung der Prävalenz werden unterschiedliche Methoden herangezogen wie Selbstberichte (z.B. Olweus, 1996), das soziometrische Verfahren der Peerberichte (z.B. Lagerspetz et al., 1982) oder eine Kombination dieser Methoden, die sich als besonders zuverlässig erweist (z.B. Salmivalli et al., 1996). Ob die Mobbingproblematik zugenommen hat, lässt sich aufgrund methodischer Differenzen nicht eindeutig feststellen, aber es entsteht der Eindruck, dass Mobbing immer häufiger auftritt und vor allem immer schlimmere Formen annimmt (Olweus, 1991).

In seiner Studie von 1983 – 84 (568000 Schüler in den Klassen 2 bis 9) konnte Olweus (1991) 7% (41000 Schüler) als Täter, die andere ab und zu oder öfter schikanierten, und 9% (53000 Schüler) als Opfer identifizieren. Bezüglich der Opferzahlen konnte mit steigender Klassenstufe ein Rückgang verzeichnet werden: der in den Stufen 2 bis 6 gemessene Prozentsatz von 11.6 senkte sich in den Stufen 7 bis 9 auf etwa die Hälfte (5.4%). Olweus' (1991) Erklärung für diese Entwicklung ist, dass vor allem die jüngeren und schwächeren Schüler berichten, schikaniert zu werden. Weiterhin gehen die Schikanen zu großen Teilen von älteren Schülern aus, mit der Folge, dass, je jünger die Schüler sind, desto mehr potentielle Täter zur Verfügung stehen.

Auch in weitere Studien, etwa von Rigby und Slee (1991), Whitney und Smith (1993) und Salmivalli und Kollegen (1996) erreicht die festgestellte Zahl der Opfer zwischen 5 und 15 Prozent.

Für männliche Täter bleiben die Zahlen relativ stabil (10-11%), wobei sie bei Mädchen von 4% in den niedrigeren auf 2.5% in den höheren Stufen abfallen (Olweus, 1991, Whitney & Smith, 1993). Auch Salmivalli und Kollegen kamen in ihrer Studie 1996 zu dem Ergebnis, dass die Prävalenz von Tätern bei etwa 10% liegt.

Schäfer (1996) fand – im Gegensatz zu Olweus (1991) – heraus, dass bezüglich der Opferzahlen mit steigendem Alter keine signifikanten Differenzen erkennbar sind. Allerdings zeigte sich, dass aktives Schikanieren mit dem Alter zunimmt.

### **2.1.8 Zusammenfassung**

Bei Mobbing in der Schule handelt es sich um ein regelmäßig auftretendes, zeitlich stabiles Phänomen mit kollektivem Charakter. Mobbing basiert auf sozialen Beziehungen und ist gekennzeichnet durch ein Machtungleichgewicht zwischen Täter und Opfer. Es kann direkte oder relationale Formen annehmen und wird systematisch mit dem Ziel eingesetzt, den

eigenen Status innerhalb der Gruppe zu erhöhen und Macht oder Dominanz zu erlangen. Für Opfer ziehen die dauerhaften Schikanen weitreichende psychische und psychosomatische Probleme nach sich, die kurz- oder langfristig bestehen bleiben können. Aber auch für Täter können sich durch das erlernte antisoziale Verhalten negative Konsequenzen bezüglich ihrer psychosozialen Entwicklung ergeben. Zum Opfer zu werden kann eher auf die relative Position im Sozialgefüge zurückgeführt werden, während für Täter eine gewisse aggressive Persönlichkeitsstruktur ausschlaggebend sein kann. Die festgestellten Prävalenzraten schwanken mit den Erhebungsmethoden und der jeweils untersuchten Stichprobe. Die Zahl der Opfer wird zwischen 5% und 15% angegeben, die der Täter liegt etwa bei 10%. Ob mit steigendem Alter weniger Opfer zu verzeichnen sind, ist strittig.

Nachdem der Fokus der bisherigen Ausführungen hauptsächlich auf Opfern und Tätern lag, werden – um das Phänomen ganzheitlich zu betrachten – nun zusätzlich die Forschungen bezüglich weiterer Positionen im Mobbingprozess beleuchtet.

## **2.2 Mobbing als Gruppenphänomen**

Die Individualpsychologie befasst sich mit Mobbing unter den Gesichtspunkten der Persönlichkeitsstrukturen potentieller Opfer, den Folgen von Viktimisierung (Hawker & Boulton, 2000) und ähnlichem. Im Gegensatz dazu legt die Gruppenpsychologie ihren Fokus auf die Ziele und Funktionen, auf denen der Gruppenprozess basiert, der zu Mobbing führt (Bukowski & Sippola, 2001).

Mobbing kommt insbesondere in sozialen Gruppen vor, in denen klare hierarchische Strukturen herrschen, aber nur eingeschränkte Kontrolle betrieben wird. Vor allem formale, nicht freiwillig zusammengestellte Gruppen, wie Schulklassen, sind davon betroffen. In offenen Organisationsstrukturen, beispielsweise in Seminaren an der Universität, ist Mobbing

kaum zu finden. Dagegen tritt es häufig innerhalb von Institutionen mit verbindlichen Gruppenzusammensetzungen auf, wie in Gefängnissen, beim Militär, im Arbeitsleben und in der Schule. Diese sind gekennzeichnet durch eine starre soziale Organisationsstruktur innerhalb hierarchischer Systeme, die dem Opfer ein Entkommen aus dem Gruppenkontext erschweren (Schäfer, 1996; Schäfer & Korn, 2004a). Macht(gewinn) kann aufgrund der herrschenden Hierarchien, aber auch aufgrund körperlicher Größe und Stärke, Intelligenz oder ähnlichen Faktoren erreicht werden. Um Schikanieren handelt es sich dann, wenn diese psychische oder körperliche Positionsmacht systematisch, wiederholt und nach eigenem Willen missbraucht wird (Schäfer, 1996). Pikas (1975) erfasst Mobbing – wie bereits oben beschrieben – als Gewalt im Gruppenkontext, in dem die Schüler ihr Verhalten gegenseitig verstärken (Salmivalli, 1996). Lagerspetz und Kollegen (1982) betrachten Mobbing in der Schule als kollektive Aggression, deren Grundlage sich in den Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse findet. Die sozialen Strukturen in der Klasse sind maßgeblich durch die soziokognitiven Fähigkeiten der Schüler geprägt. Grundschulkindern zeigen vorwiegend eine egozentrische Perspektive, ihre Beziehungen belaufen sich meist auf Dyaden. Diese dyadische Struktur ermöglicht ein Entweichen aus Beziehungen, die als asymmetrisch wahrgenommen werden. Die Konsequenz ist eine hohe Prävalenz und eine geringe Stabilität der Opferrolle. In der weiterführenden Schule, etwa ab dem Alter von zehn Jahren, entwickeln sich die soziokognitiven Fähigkeiten, die es erlauben, komplexere Beziehungsnetzwerke mit hierarchischen Strukturen aufzubauen. Die Basis für gruppenspezifische Prozesse ist hiermit geschaffen. Die Schüler werden zunehmend versuchen, ihren sozialen Status innerhalb der Gruppe zu sichern bzw. zu erhöhen (Schäfer & Korn, 2004a).

Das Gruppenphänomen Mobbing wird erst dadurch ermöglicht, dass die Gruppenmitglieder verschiedene Rollen des Gesamtprozesses übernehmen, die so genannten *Participant Roles*

(Salmivalli, 2001). Es ist davon auszugehen, dass nahezu die gesamte Klasse in Mobbing involviert ist. Obwohl die Mehrheit der Schüler nicht aktiv am Schikanieren teilnimmt, sind sie sich doch zumindest darüber bewusst, was in ihrer Klasse abläuft. Dies ist der Fall, da Mobbing per Definition über einen bestimmten Zeitraum wiederholt stattfindet, und zwar in Situationen, in denen andere Gruppenmitglieder anwesend sind. Auch ohne aktive Teilnahme tragen die Mitschüler durch ihr Verhalten zum Fortbestehen des Schikanierens bei. Selbst das Ignorieren der Situation kann vom Täter als Ansporn und Bestätigung für sein aggressives Verhalten gewertet werden (Salmivalli et al., 1996). Craig und Pepler (1995) beobachteten sogar, dass 48% der Mitschüler aktiv beteiligt waren, wenn jemand gemobbt wurde.

Um die Gruppendynamik dieser Schikanen besser durchschauen zu können, werden im folgenden Kapitel die Entwicklungsschritte hin zur Manifestation von Mobbing in der Klasse erläutert.

### **2.2.1 Ein dynamisches Modell von Mobbing**

Dem Beginn von Mobbing liegt meist eine soziale Umstrukturierung, beispielsweise eine neue Zusammensetzung der Klasse, oder die Änderung der sozialen Position eines einzelnen Schülers, z.B. durch Auflösung einer Freundschaft, zugrunde. Durch das Entstehen eines Ungleichgewichts der sozialen Kräfte bietet sich dann die Möglichkeit für die Umsetzung individuellen Dominanzstrebens (Schäfer & Korn, 2004a).

Nach Schäfer und Korn (2004a) durchläuft das Sozialgefüge einer Klasse bei Mobbing einen Wandel, der sich in drei Stufen abspielt, nämlich in 1. der *Exploration*, 2. der *Konsolidierung* und 3. der *Manifestation*.

Im *Explorationsstadium*, dem ersten Stadium des Mobbingprozesses, verteilen nach Dominanz strebende Schüler ihre aggressiven Übergriffe auf verschiedene Kinder, um ein

geeignetes Opfer zu finden. Nachdem Aggression nicht der Einhaltung der allgemeinen Norm entspricht, werden sie auf Ablehnung und Gegenwehr stoßen, aber auch schwächere Kinder finden, die sich nicht wehren und keine Unterstützung durch Mitschüler erfahren. Diese werden dann als Opfer ausgewählt. In komplexen, hierarchisch organisierten Sozialsystemen ist eine solche Exploration für Täter nur in geringem Maße nötig, da die Rangordnung die möglichen Opfer, nämlich diejenigen auf der niedrigsten sozialen Stufe, bereits herausstellt. Dies erklärt, warum in neu zusammengestellten Gruppen, in denen das soziale Gefüge noch nicht klar strukturiert ist, ein erhöhtes Ausmaß an Aggression zu beobachten ist.

Der Übergang zum *Stadium der Konsolidierung* findet statt, sobald die Mitschüler das Tätermodell übernehmen und eine ebenso negative Einstellung dem Opfer gegenüber zeigen. Diese wird dadurch hervorgerufen, dass der Täter durch seine Angriffe gezielt unangemessene Gegenaggression des Opfers provoziert, was Außenstehenden wiederum als Normbruch erscheint. Auch wenn sich das Opfer nicht wehrt, erscheint sein Verhalten als unpassend. Damit der Täter in der Klasse Dominanz erreichen kann, müssen die Attacken möglichst gerechtfertigt wirken. Die Mitschüler müssen also den Eindruck gewinnen, das Opfer hätte es nicht anders verdient, als schikaniert zu werden. Die Fähigkeit, eine Gruppe in dieser Art und Weise zu manipulieren, spricht für die Annahme, dass Täter über ausgeprägte soziokognitive Fähigkeiten verfügen. Sie müssen die Reaktion der Mitschüler auf ihre eigenen Verhaltensweisen und auf die der Opfer ziemlich genau abschätzen können. In der Phase der Konsolidierung jedoch besteht noch die allgemeine Norm, dass Aggression nicht akzeptiert wird. Diese verletzt Täter und Opfer gleichermaßen, und somit werden beide abgelehnt.

Der dritte und letzte Schritt im Mobbingprozess ist die *Manifestation*. Die sozialen Normen haben sich soweit verschoben, dass Aggression allgemein akzeptiert wird. Das Opfer ist in der Gruppe so isoliert und ausgegrenzt, dass es „aus dem Geltungsbereich der sozialen Normen“ rückt (Schäfer & Korn, 2004a, S. 272). Somit scheinen alle negativen Handlungen ihm



gegenüber gerechtfertigt zu sein und die Opferrolle stabilisiert sich. Durch die negativen Mitschülerreaktionen ist das Opfer eindeutig identifizierbar, der Täter jedoch nicht mehr. Mobbing hat sich zu diesem Zeitpunkt soweit manifestiert, dass es ohne Intervention durch Unbeteiligte nicht mehr zu stoppen ist.

Aus der Dynamik, die Mobbing in der Klasse verfestigt, ergibt sich, dass dieser Prozess nicht nur Täter und Opfer betrifft, sondern die ganze Klasse beteiligt ist.

### **2.2.2 Der „Participant Role Approach“ als Methode zur Erfassung der Mitschülerrollen**

Der „Participant Role Approach“ wurde von Salmivalli und Kollegen (1996) entwickelt und legt zugrunde, dass es sich bei Mobbing um ein Gruppenphänomen handelt. Mit dieser Methode konnte nachgewiesen werden, dass die Mehrheit der Klassenmitglieder in Form differenzierter Rollen in Mobbing involviert ist. Salmivalli und Kollegen (1996) führten die ursprüngliche Untersuchung in Finnland mit 573 Schülern der 6. Jahrgangsstufe (12-13 Jahre) durch. Diese schätzten sich selbst und ihre Mitschüler aufgrund von 49 Verhaltensweisen ein. Aus den Daten wurden fünf Skalen gebildet (Cronbachs ALPHA = .81 bis .93). Die Pro-Mobbing-Rollen sind unterteilt in Täter, Verstärker und Assistent: Die Täter-Skala (bully-scale) schließt Mobbingverhalten ein, das aktiv, führungsorientiert und Initiative ergreifend ist. Auch die Assistenten-Skala (assistant-scale) beinhaltet aktives, am Täter orientiertes Mobbing. Die Verstärker-Skala (reinforcer-scale) beschreibt Verhaltensweisen, die die Täter zum Schikanieren anspornen. In der Außenstehenden-Skala (outsider-scale) ist passives Verhalten wie „Nichtstun“ oder „sich Raushalten“ enthalten. Die Verteidiger-Skala (defender-scale) charakterisieren Verhaltensweisen zur Unterstützung des Opfers. Die Opferrolle wurde Schülern dann zugeteilt, wenn mindestens 30% ihrer Mitschüler sie als Opfer nannten. Weiterhin wurde der jeweilige soziale Status anhand zweier soziometrischer Items erfasst.

Von Salmivalli und Kollegen (1996) konnte mittels dieses Instruments 88% der Schüler eine eindeutige Rolle im Mobbingprozess zugewiesen werden: 8% Täter, 7% Assistenten, 20% Verstärker, 17% Verteidiger, 24% Außenstehende und 12% Opfer. Bei ihrer Untersuchung von Achtklässlern konnten Salmivalli und Kollegen (1998) belegen, dass mit zunehmendem Alter die Anzahl der Opfer um die Hälfte sank.

Es zeigte sich, dass die Selbst- und Peernominierungen weitestgehend überein stimmten, die Schüler beurteilten ihr eigenes Verhalten ähnlich wie ihre Mitschüler. Eigenes aktiv aggressives Verhalten wurde jedoch unterschätzt und eher als „Verhaltenstendenzen, die Aggression unterstützen“ eingeschätzt. Dies wird von Östermann und Kollegen (1994) durch die Theorie der „self-serving attribution bias“ erklärt: Die Differenzen zwischen Selbst- und Peereinschätzung bezüglich aggressiven Verhaltens gehen daraus hervor, dass Personen so attribuieren, wie es für ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein am günstigsten ist. Das heißt in diesem Fall, dass prosoziales Verhalten tendenziell überschätzt und eigene Aggressionen unterschätzt werden. Es kann sich auch darin zeigen, dass Opfer ihren Status leugnen. Die Diskrepanz zwischen Selbst- und Peereinschätzung kann weiterhin vom Faktor der sozialen Erwünschtheit (Mummendey, 1996) beeinflusst werden, d.h. die Schüler antworten so, wie sie denken, dass es von ihnen erwartet wird.

Sutton und Smith replizierten 1999 die Studie von Salmivalli und Kollegen (1996). Sie untersuchten 193 Kinder aus acht Londoner Grundschulklassen mittels einer auf 21 Items gekürzten Version des Participant Role Questionnaire (PRQ). Dabei konnten sie die wesentlichen Ergebnisse der finnischen Vorgängerstudie bestätigen. Auch Schäfer und Korn gelang 2004 (c) die Replikation dieser Studien durch die Befragung von 104 Münchener Hauptschülern aus vier sechsten Klassen. Sie verwendeten eine auf 15 Items gekürzte Version des PRQ, die um vier Items zur Erfassung von Viktimisierung erweitert wurde. Durch die wesentlichen Übereinstimmungen der Ergebnisse mit den vorherigen Untersuchungen konnten sie die Kulturunabhängigkeit des Befragungsinstruments belegen. Kulis (2005)

untersuchte mittels dieses Instruments Schüler der gleichen Altersgruppe, aber einer anderen Schulart. Sie befragte 1147 Fünft- und Sechstklässler an fünf Münchener Gymnasien und kam bezüglich der Mitschülerrollen zu übereinstimmenden Ergebnissen.

### **2.2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede**

Die meisten Studien bestätigen, dass Jungen aggressiver sind als Mädchen und somit häufiger als Täter im Mobbingprozess in Erscheinung treten (z.B. Olweus, 1991; Schäfer, 1996; Pellegrini et al., 1999; Pellegrini & Bartini, 2000b). „Diese überzufälligen Unterschiede erlauben zu extrapolieren, [...] daß aber Mädchen insgesamt weniger als Jungen schikanieren und daß das Schikanieren bei Mädchen in geringerem Ausmaß zunimmt als bei Jungen.“ (Schäfer, 1996, S. 702). Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass nach Schäfer (1996) Mädchen mehr Mitgefühl als Jungen zeigen.

Betrachtet man allerdings die Formen der Aggression getrennt voneinander, ergibt sich, dass Jungen oft als physisch aggressiver beschrieben werden, während Mädchen häufiger relationale Aggression anwenden (Crick, 1996). Lagerspetz und Kollegen (1988) und Björkqvist und Kollegen (1992) unterscheiden in ihren Studien zu Geschlechtsunterschieden zwischen direkter und indirekter Aggression. Sie konnten Geschlechtsunterschiede im Gebrauch der beiden Aggressionsformen belegen. In der Adoleszenz, in der auch Jungen ihrer kognitiven Entwicklung nach indirektes Mobbing anwenden könnten, wird diese Form der Schikane dennoch häufiger von Mädchen eingesetzt. Bei ihrer Untersuchung von Studenten im Durchschnittsalter von 21 kamen Green und Kollegen (1996) dagegen zu dem Ergebnis, dass männliche Studenten zwar häufiger direkt aggressiv agierten, sich im Gebrauch indirekter Aggression aber keine Geschlechtsunterschiede ergaben.

Eine mögliche Erklärung für das allgemein häufigere Vorkommen von direkter Aggression bei Jungen ist nach Salmivalli und Kollegen (1998), dass diese von ihnen idealisiert oder

sogar erwartet wird, während das typische Rollenbild eines Mädchens eher von prosozialem Verhalten geprägt ist.

Bezüglich der Geschlechterverteilung innerhalb der Mobbingrollen ergibt sich ein relativ einheitliches Bild. In den aggressiven Rollen des Täters, Assistenten und Verstärkers sind signifikant mehr Jungen zu finden, während Mädchen häufiger die Rollen des Verteidigers oder Außenstehenden einnehmen (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Korn, 2004c; Kulis, 2005). Der Befund von Schäfer und Korn (2004c) ergab sogar, dass ausschließlich Jungen und keine Mädchen in aggressiven Rollen zu finden waren. Dies ist wohl auf eine relativ kleine Stichprobe und das Fehlen relationaler Items zurückzuführen. Die vorgegebene Definition von Mobbing enthielt zwar psychische Gewalt, aber grundsätzlich werden körperliche Attacken stärker wahrgenommen. Sutton und Smith (1999) dagegen konnten in der Tätergruppe keine Geschlechtsunterschiede ausmachen. Innerhalb der Gruppe der Opfer zeigten sich – außer bei der Untersuchung von Kulis (2005), die mehr männliche als weibliche Opfer identifizieren konnte – keine Geschlechtsunterschiede (Salmivalli et al., 1996; Schäfer, 1996; Schäfer & Korn, 2004c).

#### **2.2.4 Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei Mobbing um ein Gruppenphänomen handelt, an dem der Großteil der Klasse – wenn auch nur passiv – beteiligt ist. Dies zeigt die dynamische Entwicklung von Mobbing, die sich in den drei Stufen *Exploration*, *Konsolidierung* und *Manifestation* vollzieht. Der Täter gewinnt nach und nach an Macht, indem er die herrschenden sozialen Normen in der Klasse sukzessive in Richtung Akzeptanz von Schikanen manipuliert. Im letzten Stadium wird das Opfer von allen Mitschülern abgelehnt und das Schikanieren scheint gerechtfertigt. Daher ist es wichtig, nicht nur Täter und Opfer, sondern auch die Rollen der übrigen Mitschüler zu betrachten. Der Anforderung

wird die Methode des „Participant Role Approach“ nach Salmivalli und Kollegen (1996) gerecht, anhand dessen sechs unterschiedliche Mobbingrollen identifiziert werden konnten. Die aggressive Kategorie beinhaltet die Rollen des Täters, des Assistenten und des Verstärkers. Die nicht aggressiven Rollen sind die des Opfers, des Außenstehenden und des Verteidigers. Allgemein nehmen Jungen öfter aggressive Rollen ein. Bei ihnen wird insgesamt mehr direkte Aggression festgestellt, während weibliche Jugendliche vermehrt indirekte Aggressionen zeigen. Mädchen sind häufiger in den Rollen des prosozial handelnden Verteidigers oder des Außenstehenden zu finden. Bei Opfern ergeben sich keine Geschlechtsunterschiede.

Natürlich stellt sich die Frage, von welchen Faktoren die Einnahme bestimmter Rollen im Mobbingprozess abhängt. Im Folgenden werden die Einflussfaktoren der Peer-Gruppe und des sozialen Status speziell im Bezug auf Adoleszenz näher erläutert.

## **2.3 Einflussfaktoren auf das Verhalten im Mobbingprozess**

### **2.3.1 Die Diskrepanz zwischen Einstellung und konkretem Verhalten**

Die meisten Schüler bewerten Mobbing als negativ und können kein Verständnis dafür aufbringen. In der Studie von Whitney und Smith (1993) gab die Hälfte der Schüler der Grundschule und „middle school“ an, sie würden helfen, wenn sie sehen, dass jemand schikaniert wird, aber nur ein Drittel der Schüler der „secondary school“. Von denjenigen, die nichts gegen Mobbing unternehmen wollten, meinte ein Teil, er müsste eigentlich helfen, der andere Teil, es ginge ihn nichts an. Die meisten Schüler erklärten, nicht beim Mobbing mitzumachen, nur ein Fünftel würde es tun.

Maßgeblich ist aber weniger die individuelle Einstellung Mobbing gegenüber, sondern das tatsächliche Verhalten in solchen Situationen, denn Einstellungen und konkretes Verhalten

hängen nicht unbedingt zusammen. Dafür spricht, dass das jeweilige Verhalten durch den Gruppenkontext beeinflusst wird. Offenbar bedingt die soziale Akzeptanz der jeweiligen Person die subjektive Einschätzung ihrer Handlungsoption. Dies zeigte sich bei der Frage, wie die Schüler in Mobbing-situationen handeln. Es besteht also ein Unterschied in der Antwortgabe, je nachdem, ob nach Einstellungen oder nach konkreten Handlungen gefragt wird. Um ein möglichst objektives Urteil bezüglich des konkreten Verhaltens zu bekommen, ist es erforderlich, nicht nur Selbsteinschätzungen, die gewissen Verzerrungen unterliegen sind, einzuholen, sondern auch die Urteile der Peers. Das Verhalten hängt von zwei Faktoren ab, nämlich von persönlichen wie kontextuellen, und kann innerhalb der Klasse oder Peer-Gruppe nur in Zusammenhang mit dem sozialen Status betrachtet werden (Salmivalli et al., 1996).

Ob das Verhalten von Schülern mit ihrer persönlichen Einstellung zu Mobbing übereinstimmt, hängt wesentlich von der geltenden sozialen Norm einer Klasse ab (Schäfer & Korn, 2004c). Ursprünglich entspricht prosoziales, freundliches Verhalten dem Einhalten sozialer Normen und geht mit einem hohen Status einher, während aggressives Verhalten dem Verletzen der sozialen Norm entspricht und einen niedrigen Sozialstatus mit sich bringt (Coie, 1990). Dies kann sich allerdings umkehren, wenn sich die sozialen Normen einer Klasse ändern, wie bereits durch das dynamische Modell von Schäfer und Korn (2004a) gezeigt wurde. Prosoziales Verhalten kann dann als Verstoß gegen geltende Regeln verstanden werden und zu einem niedrigeren sozialen Status führen als Aggressionen (Boivin et al., 1995). „Es ist also anzunehmen, dass die Verhaltenstendenzen einzelner Schüler und deren sozialer Status beeinflusst werden, wenn die Dynamik von Mobbing zu Modifizierungen der sozialen Norm führt.“ (Schäfer & Korn, 2004c). Aufgrund der Tatsache, dass jeder in der Gruppe bestrebt ist, seinen sozialen Status aufrecht zu erhalten oder zu erhöhen, wird die Umsetzung individueller Wertvorstellungen in Verhalten durch geltende soziale Normen beeinflusst (Schäfer & Korn, 2004a).

Voraussetzung für den Wandel sozialer Normen ist zunächst das Bestehen hierarchischer Strukturen innerhalb der Gruppe. In der Schule treten diese meist zum Ende der Grundschulzeit auf, wenn die dyadischen Beziehungen in komplexe Beziehungsnetzwerke übergehen. Dies hat zur Folge, dass die Opfer der Mobbing-Situation nur schwer entkommen können. Vor allem an weiterführenden Schulen ist daher eine hohe Diskrepanz zwischen individuellen Einstellungen und tatsächlichem Verhalten einerseits und eine zunehmend positive Einstellung gegenüber Mobbing andererseits zu beobachten (Schäfer & Korn, 2004a).

### **2.3.2 Die Bedeutung der Peer-Gruppe für Jugendliche**

In der Jugend setzt im Allgemeinen der Prozess der „Individuation“ ein, die Entwicklung einer besonderen Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit der Entwicklung der Identität (Hurrelmann, 2005, S. 30). Ein Schritt in diese Richtung stellt die psychosoziale Ablösung von den Eltern und der verstärkte Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen bzw. Peers dar. Jugendliche haben selten nur eine Bezugsperson, die meisten Freundschaftsbeziehungen haben Gruppencharakter. Nach Hurrelmann (2005) haben Gleichaltrige keine Erziehungsverantwortung und fühlen sich kaum für das Wohlbefinden des Anderen verantwortlich. Aber die Peers bieten Unterstützung beim Bewältigen der neuen Aufgaben des Jugendalters, vor allem in emotionaler Hinsicht, und gewinnen damit zunehmend an Bedeutung. Der Umgang mit Gleichaltrigen hat eine große „sozialisatorische“ Bedeutung (Hurrelmann, 2005, S. 126). In der Peer-Gruppe wird das Erlernen sozialer Fähigkeiten wie die Regulation aggressiver Konfrontationen möglich, die wichtig für das Erwachsenenalter sind (Schmidt-Denter, 1996). Die Zugehörigkeit zur Peer-Gruppe vermittelt dem Jugendlichen Selbstsicherheit und steigert sein Selbstwertgefühl. In dem Sinne, dass ihm von Gleichaltrigen Eigenverantwortung zugesprochen und Anerkennung entgegengebracht wird, die ihm im Umgang mit

Erwachsenen allgemein nicht gewährt wird, kann die Gruppe einen „Statusersatz“ bieten (Naudascher, 1978). Tomada und Kollegen (2005) fanden heraus, dass Freunde wichtig für eine erfolgreiche soziale Anpassung in der Schule sind. Freundschaft kann als Ressource gegen Stress bewertet werden.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Jugendliche im Rahmen der verstärkten Zuwendung zur Peer-Gruppe innerhalb dieser auch in steigendem Maße nach Status und Anerkennung streben (Schmidt-Denter, 1996). Problematisch wird dies, wenn es auf Kosten anderer und mittels aggressiver Übergriffe geschieht.

„So bedeutsam die Beziehung zu Gleichaltrigen für die Entwicklung im Jugendalter ist, so problematisch kann sie sein. So sind bis zu 10% aller Jugendlichen Opfer von Aggression und Stigmatisierung in ihrer Gruppe. Die Erfahrung der eigenen Inkompetenz durch Demütigung anderer führt zu Isolation und kann weitreichende Folgen für die weitere soziale Entwicklung haben.“ (Fend, 2000, S. 173).

Weiterhin als kritisch zu bewerten sind die Konformitätszwänge, die innerhalb der Gruppen Jugendlicher herrschen können (Gudjons, 2001). Aus Angst vor Zurückweisung steigt der Druck, sich an die Normen und Verhaltensweisen der Peers anzupassen (Brown, 1989). So kann Aggressivität beispielsweise leicht zur Gruppennorm werden, gegen die sich niemand verweigern kann, ohne aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden (vgl. dynamisches Modell von Mobbing nach Schäfer und Korn, 2004a).

Um die Relevanz der Peer-Gruppe bezüglich des individuellen Mobbingverhaltens zu klären, wird im Folgenden näher auf Affiliationsmuster und den Einfluss der Verhaltensweisen von Freunden eingegangen.



### **2.3.3 Affiliation und Einfluss der Peers im Bezug auf Mobbingverhalten**

DeRosier und Kollegen (1994) konnten belegen, dass nicht nur Persönlichkeitsfaktoren, sondern auch der Gruppenkontext einen wesentlichen Einfluss auf aggressives Verhalten nehmen. So hängt es von den Merkmalen der Gruppe ab, ob sich ein zugehöriges Kind bei Übergriffen eher auf die Seite des Opfers stellt oder die Aggression unterstützt. Diese Gruppenmechanismen betreffen vor allem das Verhalten bei Mobbing, da es sich hierbei nicht um eine isolierte Form der Aggression, sondern um ein Gruppenphänomen handelt. Nach Coie und Dodge (1998) bilden bei aggressiven Schülern Persönlichkeitsstrukturen, verbunden mit mangelnder Selbstkontrolle, die Voraussetzungen zu aggressivem Verhalten. Dieses bringt Ablehnung durch Gleichaltrige mit sich, was dazu führt, dass sie sich mit anderen aggressiven Schülern zusammenschließen. Umgekehrt ließe sich aber auch vermuten, dass aggressive Peers im Sinne der Konformitätsforderung in der Gruppe einen so starken Einfluss auf ihre Freunde ausüben, dass diese sich ihrem Verhalten anpassen. Insofern liefern sowohl die selektive Affiliation, wie auch die reziproke Sozialisation eine mögliche Erklärung für den Zusammenschluss Gleichaltriger mit ähnlichen Verhaltenstendenzen (Espelage et al., 2003). Die Ähnlichkeit innerhalb der Gruppe wird Homophilie genannt. Zum Zusammenhang zwischen Homophilie innerhalb der Peerbeziehungen und Aggression machten Cairns und Kollegen bereits 1985 bedeutsame Fortschritte in der Forschung. Sie fanden heraus, dass aggressive Jugendliche in ihrer Peer-Gruppe die zentralste Rolle einnehmen. Die Hypothese der Homophilie konnte auch von Pellegrini und Kollegen (1999) bestätigt werden, wobei sie nur zwischen Opfern und Tätern und einer Kontrollgruppe differenzierten. Dass antisoziales Verhalten durch die antisozialen Verhaltensweisen der Freunde vorhergesagt werden kann, konnten Tomada und Kollegen (2005) nachweisen.

Espelage und Kollegen (2003) betrachteten sowohl relationale Formen von Mobbing, wie auch physische Aggression. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Peers auch über einen längeren

Zeitraum starken Einfluss auf das indirekte Mobbingverhalten nehmen, stärker sogar als auf physische Aggressivität. Der Peerkontext beeinflusste das Verhalten beider Geschlechter.

Salmivalli und Kollegen (1997) konnten zeigen, dass sich sowohl aggressive als auch nicht aggressive Schüler mit „Gleichgesinnten“ in Peer-Gruppen zusammenschlossen. Insofern konnte auch der große Einfluss der Freunde auf individuelle Verhaltensweisen bei Mobbing nachgewiesen werden.

1998 untersuchten Salmivalli und Kollegen eine Stichprobe von 189 finnischen Achtklässlern bezüglich ihrer Freundschaftsnetzwerke und des Einflusses ihrer Freunde unter dem Aspekt aller Mitschülerrollen. Dabei ergab sich, dass das Verhalten der Freunde in Mobbing-situationen die höchste Vorhersagekraft für die Verhaltenstendenzen der Mädchen über alle Mitschülerrollen hinweg hat. Auch Jungen wurden von ihren Freunden dahingehend beeinflusst, aber ihr eigenes früheres Mobbingverhalten fiel in den meisten Fällen stärker ins Gewicht. Allein die Tendenz, viktimisiert zu werden, ließ sich nicht aus dem Verhalten der Freunde ableiten. Speziell im Bezug auf aggressive Verhaltensweisen, wie sie Täter, Verstärker und Assistenten zeigen, hatten Freunde bei Mädchen einen größeren Einfluss als bei Jungen. Mobbing ist bei Mädchen offenbar in höherem Maße von Situationen oder Sozialbeziehungen abhängig. Bei Jungen scheint vor allem Täterverhalten an generell aggressive Verhaltensmuster gekoppelt zu sein, wie sie Olweus (1991) beschreibt.

Auch Schäfer und Korn (2004c) identifizierten in ihrer Studie Freundschaftsnetzwerke und untersuchten den Einfluss der Peers bezüglich der unterschiedlichen Verhaltensweisen bei Mobbing. Unter den Sechstklässlern war ein Großteil der Schüler mit nicht aggressiven Rollen befreundet, wesentlich mehr als aggressive Schüler untereinander. Ein Viertel der Freundschaften bestand zwischen Schülern aggressiver und nicht aggressiver Mitschülerrollen, darunter aber keine zu einem Täter. Insgesamt hatten Opfer die wenigsten Freunde, Verteidiger die meisten. Alleine die aggressiven Verhaltenstendenzen ließen sich auf den Einfluss der Freunde zurückführen.

Pellegrini und Kollegen (1999) stellten zur Bedeutung der Peers für Opfer fest, dass der Faktor, Freunde zu haben, Viktimisierung hemmt, sofern die Freunde nicht selbst Opfer sind. Was allerdings noch zuverlässiger zur Verhinderung von Viktimisierung beiträgt, ist ein positiver sozialer Status (Pellegrini & Bartini, 2000b).

#### **2.3.4 Sozialer Status**

Je mehr die Peer-Gruppe an Bedeutung gewinnt, desto wichtiger wird auch der soziale Status des Jugendlichen innerhalb der Gruppe. Der soziale Status ist ein maßgeblicher Faktor, der das Verhalten des Einzelnen in Mobbing-situationen determiniert. Davon hängt es ab, welche Verhaltensmöglichkeiten einer Person überhaupt zur Verfügung stehen. Beispielsweise wird sich ein Schüler, der selbst einen niedrigen sozialen Status hat, kaum auf die Seite des Opfers stellen aus Angst, selbst zum Opfer zu werden. Umgekehrt hat das Verhalten eines Schülers natürlich auch Einfluss auf seinen sozialen Status (Salmivalli et al., 1996).

Coie und Kollegen (1982) spalten den Überbegriff des sozialen Status in soziale Präferenz oder Beliebtheit und sozialen Einfluss auf. Die Berechnungen für diese sozialen Statusmaße basieren auf Like Most- und Like Least-Fragen (z.B. „Wen aus deiner Klasse magst du am liebsten/ am wenigsten?“). Der soziale Einfluss ergibt sich aus der z-standardisierten Summe dieser Nennungen, die Beliebtheit aus der Subtraktion der Like Least- von den Like Most-Nennungen. Die Like Most-Items korrelierten vor allem mit Verhaltensweisen wie „die Person unterstützt, leitet und kooperiert mit den Peers“. Like Least-Items dagegen korrelierten mit indirekter Aggression, Verhaltensweisen wie „die Person stört oder zerrüttet die Gruppe, fängt Streit an“ und ähnlichem. Da zum Wert des sozialen Einflusses positive und negative Verhaltensbeschreibungen beitragen, ist hoher sozialer Einfluss sowohl mit aktivem positiven, als auch mit unangepasstem negativen Verhalten assoziiert. Soziale Präferenz ließ sich aus der Unterstützung von Peers vorhersagen. In allen untersuchten Altersgruppen (dritte,

fünfte und achte Klassenstufe) war indirekte Aggression an einen niedrigen sozialen Präferenzwert gekoppelt. Nur in der achten Klasse korrelierte der Faktor, jemand passt nicht zu den Mitschülern bzw. ist nicht akzeptiert, negativ mit Werten der Beliebtheit.

Aggressives Verhalten führt zwar im Allgemeinen zu Unbeliebtheit oder Ablehnung (Coie & Dodge, 1998), wird aber dennoch instrumentalisiert, um Dominanz und Statusgewinn innerhalb der Gruppe zu erreichen. Denn Ziel der Täter ist es, ihre soziale Position im Klassengefüge aufzuwerten (Sutton & Smith, 1999). Positive Zusammenhänge zwischen Täterverhalten und Dominanz und negative Zusammenhänge zwischen Täterverhalten und Beliebtheit konnten Pellegrini und Kollegen (1999) belegen, wobei auch die Werte für Viktimisierung negativ mit Beliebtheit korrelierten. Dass Aggression aber nicht immer mit einem negativen sozialen Status verknüpft ist, zeigt sich, wenn der soziale Einfluss bei der Definition des Status mit beachtet wird (Cillessen & Mayeux, 2004).

Cillessen und Mayeux (2004) unterscheiden in ihrer Studie zwischen soziometrischer Beliebtheit, die sozialer Präferenz entspricht, und wahrgenommener Beliebtheit, mit der – ähnlich wie mit sozialem Einfluss – die Sichtbarkeit oder Präsenz innerhalb der Gruppe gemessen wird. Sie stellten fest, dass die Korrelation zwischen Aggression und beiden Maßen des sozialen Status mit zunehmendem Alter sank. Aus relationaler Aggression ließ sich in steigendem Maße hohe soziale Bedeutung und niedrige Beliebtheit vorhersagen. Physische Aggression wurde immer weniger abgelehnt (aber stets korrelierte sie negativ mit Beliebtheit), doch auch immer weniger vorhersagekräftig für die soziale Bedeutung innerhalb der Gruppe. Denkbare Erklärungen dafür, dass Jugendliche Aggression immer mehr akzeptierten, sind für Cillessen und Mayeux (2004), dass auftrittsstarkem Verhalten höhere Wertschätzung entgegen gebracht wird. Möglicherweise benennen sich die aggressiven Schüler innerhalb ihrer homogenen Peer-Gruppen gegenseitig bei den Like Most-Fragen, oder die Schüler, die ohnehin schon beliebt sind, können sich Aggressionen anderen gegenüber einfach erlauben. Cillessen und Mayeux (2004) fanden heraus, dass der Status das Verhalten

eher vorhersagt als umgekehrt das Verhalten den Status, und somit ein hoher Status vor allem relationale Aggression nach sich zieht.

Zum Zusammenhang zwischen Status und den einzelnen Mitschülerrollen bei Mobbing sind die Studien von Salmivalli und Kollegen (1996), Schäfer und Korn (2004c) und Kulis (2005) relevant. Die verwendeten Maße zur Erfassung des sozialen Status waren bei Salmivalli und Kollegen (1996) soziale Akzeptanz und soziale Ablehnung, bei den beiden anderen genannten Untersuchungen soziale Präferenz bzw. Beliebtheit und sozialer Einfluss. Diese Maße werden auch in der vorliegenden Studie gebraucht. Opfer erweisen sich generell als die unbeliebteste Gruppe (Kulis, 2005; Salmivalli et al., 1996). Bezüglich des sozialen Einflusses divergieren die Ergebnisse allerdings: Schäfer und Korn (2004c) fanden für Opfer negative Einflusswerte, während die Opfer bei der Befragung von Kulis (2005) einen hohen sozialen Einfluss zeigten. Außenstehende sind mäßig beliebt, haben aber keinen sozialen Einfluss (Schäfer & Korn, 2004c; Kulis, 2005). Salmivalli und Kollegen (1996) stellten für Außenstehende negative Werte sozialer Akzeptanz, aber auch negative Werte sozialer Ablehnung fest. Verteidiger sind durch ihre prosozialen Verhaltensweisen allen Vorgängerstudien zufolge die beliebtesten Schüler, allerdings mit geringem sozialem Einfluss. Alle aggressiven Rollenzugehörigen (Täter, Verstärker und Assistenten) erwiesen sich als einflussreich (bis auf die Verstärker bei Schäfer und Korn, 2004c), wobei die Täter die einflussreichste Gruppe darstellen. Sie sind innerhalb der aggressiven Kategorie allerdings auch am unbeliebtesten, während den Zugehörigen der übrigen aggressiven Mitschülerrollen (bis auf die Verstärker bei Schäfer und Korn, 2004c) positive Werte sozialer Präferenz zugeordnet werden konnten. Bei der Stichprobe von Salmivalli und Kollegen (1996) trifft dies nicht auf die Assistenten zu, die negative Werte bezüglich sozialer Akzeptanz und positive Werte bezüglich sozialer Ablehnung zeigten. Aus den Maßen des sozialen Status lässt sich einzig Viktimisierung vorhersagen (Schäfer & Korn, 2004c).

Die Vorgängerstudien konnten zeigen, dass der soziale Status eine Differenzierung zwischen den verschiedenen Mitschülerrollen ermöglicht und somit einen entscheidenden Einfluss auf das individuelle Verhalten in Mobbing-situationen nimmt. Nach Coie und Kollegen (1982) ist es mittels der Erfassung des sozialen Status möglich, Schüler zu identifizieren, die Risikoträger für zukünftige Probleme sind. Dadurch besteht die Möglichkeit einer frühzeitigen Intervention.

### **2.3.5 Zusammenfassung**

Dass Verhalten und Einstellung nicht unbedingt übereinstimmen, ist darin begründet, dass Verhaltensoptionen sowohl von persönlichen wie auch von kontextuellen Faktoren beeinflusst sind. Daher muss es im Zusammenhang mit sozialem Status und dem Gruppenkontext betrachtet werden. Da es sich bei Mobbing um ein kollektives Phänomen handelt, sind Gruppenmechanismen besonders bedeutsam. Peers als sozialisatorische Instanz gewinnen im Jugendalter zunehmend an Bedeutung und damit an Einfluss. Häufig bilden sich Gruppen, deren Mitglieder ähnliche Verhaltenstendenzen zeigen (Homophilie). Vor allem bei Mädchen hängt indirektes Mobbingverhalten in hohem Maße von den Handlungsweisen ihrer Peers ab. Keinen Einfluss haben die Verhaltensweisen der Freunde auf die Tendenz, viktimisiert zu werden.

Der soziale Status beeinflusst das individuelle Verhalten, und umgekehrt hat das Verhalten auch Einfluss auf den sozialen Status. Nach Coie und Kollegen (1982) kann sozialer Status differenziert werden in Beliebtheit, die nur auf positiven Nominierungen basiert, und sozialen Einfluss, zu dem positive und negative Verhaltensbeschreibungen beitragen. Aggression führt allgemein zu Unbeliebtheit, kann aber einen hohen sozialen Einfluss mit sich bringen. Beide Zusammenhänge relativieren sich allerdings mit zunehmendem Alter.

Bezüglich der Mitschülerrollen zeigt sich, dass Opfer am unbeliebtesten sind, Verteidiger am beliebtesten, allerdings mit geringem sozialem Einfluss. Außenstehende sind mäßig beliebt und ohne Einfluss. Aggressive Schüler sind einflussreich, darunter lassen sich für Täter die geringsten Werte sozialer Präferenz ausmachen. Alleine Viktimisierung lässt sich durch den sozialen Status vorhersagen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die beiden Faktoren des sozialen Status und der Peer-Gruppe das individuelle Verhalten im Mobbingprozess erheblich beeinflussen.

Um erfolgreich intervenieren oder geeignete präventive Maßnahmen ergreifen zu können, ist es unerlässlich, über die Dynamik von Mobbing und die jeweiligen Einflussfaktoren Bescheid zu wissen. Aus dem Anspruch, dies für Jugendliche aufzudecken, ergeben sich die Forschungsfragen für die vorliegende Studie.

## **2.4 Forschungsfragen**

Das primäre Anliegen dieser Untersuchung ist eine Analyse der Mitschülerrollen in Abhängigkeit von sozialem Status und Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Klasse.

Dafür müssen zunächst die Skalen des PRQ validiert und zentrale Befunde der Vorgängerstudien repliziert werden. Ziel ist es, sicherzustellen, dass auch Jugendliche mehrheitlich durch Einnahme der verschiedenen Mitschülerrollen am Mobbingprozess beteiligt sind. Darüber hinaus wird untersucht, in welchem Maße sich Jugendliche ihres Rollenverhaltens bewusst sind. Als differenzierende Kriterien der Mitschülerrollen werden sozialer Status und Freundschaften betrachtet. Der soziale Status setzt sich aus Beliebtheit und sozialem Einfluss zusammen. Weiterhin wird überprüft, ob eine Differenzierung der Rollen durch die Anzahl reziproker Freunde möglich ist und inwieweit die Inhaber bestimmter Rollen untereinander befreundet sind. Außerdem wird analysiert, ob individuelle

Verhaltenstendenzen durch das Mobbingverhalten der Freunde bzw. durch Maße des sozialen Status vorhersagbar sind.



### **3 Methode**

In diesem Kapitel werden die methodischen Grundlagen der Untersuchung erläutert. Dafür werden zunächst die Stichprobe und die Durchführung der Befragung skizziert. Der Participant Role Questionnaire (PRQ) und Abweichungen des eingesetzten Untersuchungsinstruments zu den Vorgängerstudien werden dargestellt. Weiterhin werden Reliabilitäten und Validierung ausgeführt. Es folgen die Grundlagen für die Zuweisung der fremd- und selbsteingeschätzten Mitschülerrollen und der Zweitrollen. Um beurteilen zu können, ob die Stichprobe als Gesamtheit betrachtet werden kann, werden die beiden erhobenen Klassenstufen und die vier Schulen bezüglich der Verteilung der Primärrollen miteinander verglichen. Ferner wird die Berechnungsbasis für den sozialen Status als Maß zur Differenzierung der Mitschülerrollen dargelegt. Dieser wird getrennt nach Beliebtheit und sozialem Einfluss untersucht. Abschließend werden die Voraussetzungen für die Bestimmung von Freundschaftsdyaden dargestellt.

#### **3.1 Stichprobe**

Im Rahmen dieser Studie wurden Schüler der neunten und zehnten Klassen aus vier Münchner Gymnasien befragt. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 811 Schülern aus insgesamt 31 Klassen, davon 16 neunte und 15 zehnte. 51.5% der Schüler ( $n = 418$ ) besuchten zum Untersuchungszeitpunkt die neunte Klasse, 48.5% der Schüler ( $n = 393$ ) die zehnte Klasse. Von den genannten 811 Schülern waren 93% ( $n = 754$ ) bei der Befragung anwesend. Die fehlenden 7% der Schüler (32 Jungen und 25 Mädchen) wurden dennoch in die Untersuchung einbezogen, da der Großteil der ausgewerteten Daten auf Mitschülerurteilen basiert, und diese auch über die abwesenden Schüler abgegeben wurden. Auch die fehlenden Angaben zum Geschlecht konnten anhand der vorliegenden Klassenlisten zugeordnet werden.

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus 333 weiblichen und 478 männlichen Befragten zusammen, was einer prozentualen Verteilung von 41.1% zu 58.9% entspricht. Betrachtet man die Geschlechterverteilung getrennt nach Klassenstufen, zeigt sich, dass in der neunten Jahrgangsstufe 60.3% (n = 252) der Untersuchungsteilnehmer männlich und 39.7% (n = 166) weiblich waren. In den zehnten Klassen waren 57.5% (n = 226) männlich und 42.5% (n = 167) weiblich. Die Schüler waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 13 und 20 Jahre alt, wobei der Mittelwert 15.76 und der Modalwert 16 betragen. Von 7.9% der Schüler (n = 64) waren keine Altersangaben verfügbar. Die Anzahl der Schüler pro Klasse bewegte sich im Rahmen von 15 bis 32 Schülern. Die durchschnittliche Klassenstärke liegt damit etwa bei 26.

Die Schüler dieser Stichprobe waren bereits 2001 im Rahmen der Kurzzeit-Längsschnittstudie SAMS II (Soziale Aggression und Mobbing in Schulklassen) zum Thema Mobbing befragt worden, als sie die fünfte bzw. sechste Klasse besuchten (Kulis, 2005). Daher waren sie schon für dieses Thema sensibilisiert, was zu einer differenzierteren Antwortgabe führen kann.

### **3.2 Durchführung**

Im Juni und Juli 2005 wurden die Daten für die Studie erhoben. Die Untersuchung fand in den Klassenzimmern der Schüler zu den regulären Unterrichtszeiten statt. Durchgeführt wurde sie von ein bis zwei Versuchsleiterinnen pro Klasse. Vor Beginn der Befragung wurden die Lehrkräfte gebeten, die Klassenräume zu verlassen.

Zunächst erläuterte eine Versuchsleiterin den Ablauf der Untersuchung und sicherte den Teilnehmern Anonymität zu. Um vorgefertigte Konzepte der Bedeutung von „Bullying“ oder „Mobbing“ zu vermeiden, wurde an Stelle dieser der Begriff „Schikanieren“ verwendet. Hierzu erfolgte eine Erklärung auf Folie, die von einem Schüler oder einer Versuchsleiterin vorgelesen wurde:

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

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

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

(Salmivalli et al., 1996).

Die angeführte Definition enthält die Voraussetzung des wiederholten Auftretens systematischer Schikanen und der Absicht der Schädigung. Sie beinhaltet direkte Schikanen in verbaler (Beschimpfen) und physischer Form (Schlagen), sowie Angriffe auf das Eigentum. Indirektes und relationales Mobbing sind in den Verhaltensbeschreibungen des Witze Machens und Ausschließens aus der Gruppe enthalten. Weiterhin wird verdeutlicht, dass es sich nur bei Herrschen eines Kräfteungleichgewichts um Mobbing handelt.

Im Anschluss an diese Erklärung und eventuelle Beantwortung offener Fragen erhielten die Untersuchungsteilnehmer je eine Klassenliste, auf der jedem Schüler eine Nummer zugeteilt war. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Nummer des Mitschülers, auf den ein bestimmtes Item zutrifft, anstatt seines Namens in das entsprechende Antwortfeld einzutragen sei. Bevor die Schüler mit der Bearbeitung der Fragebögen begannen, wurden die Felder „Kennzahl der Schule“, „Kennzahl der Klasse“ und „Code“ gemeinsam mit der Versuchsleiterin ausgefüllt. Der persönliche Code setzt sich zusammen aus dem ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter, den ersten beiden Buchstaben des eigenen Vornamens und dem Geburtstag. Dies ergibt insgesamt drei Buchstaben und zwei Ziffern. Kinder, deren Geburtstag zwischen dem 1. und 9. eines Monats liegt, gaben 01, 02, etc. an. Zum besseren Verständnis führte eine Versuchsleiterin die Zusammensetzung des Codes an ihrem eigenen Beispiel vor. Der Code

ist so konzipiert, dass Wiederholungen weitestgehend vermieden werden und dient der längsschnittlichen Zuordnung der Daten, was im Rahmen dieser Studie allerdings nicht relevant wird. Zusätzlich sollten die Schüler auf dem Fragebogen Alter, Geschlecht und ihre eigene Nummer auf der Klassenliste eintragen. Zum Ende der Einführung wurde nochmals darauf hingewiesen, dass die Befragung anonym ist und jeder eigenständig die Fragen bearbeiten sollte, worauf auch während der Beantwortung geachtet wurde. Bei eventuellen Unklarheiten bezüglich Formulierungen oder verwendeten Begriffen standen die Versuchsleiterinnen für Rückfragen zur Verfügung. Die Dauer einer Untersuchung pro Klasse bewegte sich im Rahmen zwischen 30 und 45 Minuten.

### **3.3 Instrument**

In der Untersuchung wurde eine auf 17 Items gekürzte und überarbeitete Version des Participant Role Questionnaires (PRQ) nach Salmivalli (1996) eingesetzt, der durch Beschreibung spezifischer Verhaltenstendenzen die differenzierten Rollen des Assistenten, Verstärkers, Täters, Außenstehenden und Verteidigers identifiziert. Anders als bei Salmivalli (1996) wurde das Instrument um eine Skala zur Erfassung der Viktimisierung bestehend aus fünf Items (TMR, 2000) erweitert. Des Weiteren wurden Items geringfügig verändert und neue hinzugefügt, in denen differenziert nach physischem und relationalem Mobbing gefragt wird. Diese Vorgehensweise hat sich bereits bei den Studien von Schäfer und Korn (2004c) und Kulis (2005) bewährt. Bei der vorliegenden Untersuchung wurden sowohl die Methode der Peer-, wie auch der Selbstnominierung eingesetzt. Die 22 Fragen zum Mobbingverhalten waren in pseudo-zufälliger Reihenfolge angeordnet. Die Untersuchungsteilnehmer konnten beliebig viele Klassenkameraden pro Item nominieren, indem sie die Nummern der betreffenden Mitschüler aus den vorliegenden Klassenlisten entnahmen und im Antwortfeld der jeweiligen Fragen eintrugen. Im Gegensatz dazu ließen Salmivalli und Kollegen (1996)

ihre Befragten jeden Mitschüler einzeln für jedes Item beurteilen, was sich als wesentlich aufwendiger erwies. Erfasst wurden maximal sieben Nennungen pro Frage. Nannte ein Schüler bei einer Frage mehr als sieben seiner Klassenkameraden, wurde die gesamte Antwort bei der Dateneingabe nicht gewertet.

Bei dieser Befragung war im Gegensatz zu den Vorgängerstudien hinter jedem dieser Items eine vierstufige Skala angehängt (von „trifft auf mich zu“ bis „trifft nicht auf mich zu“), auf der die Schüler ihre eigene Verhaltenseinschätzung für jede Frage abgeben sollten. Schäfer und Korn (2004c) verwendeten für die Selbsteinschätzung kein separates Item. Die Schüler waren dazu aufgefordert, ihre eigene Codenummer anzugeben, falls sie der Meinung waren, die Beschreibung treffe auf sie zu. Einem Gespräch mit Frau Schäfer zufolge erwies sich diese Methode nicht als ausreichend zuverlässig, da zu wenige Selbsteinschätzungen abgegeben wurden. Bei der Studie von Kulis (2005) hatten die Befragten die Möglichkeit, anzukreuzen, ob die entsprechende Frage auf sie zutrifft. In dieser Studie dagegen wurde das Item auf eine vierstufige Skala ausgeweitet, um die Hemmschwelle zur Beantwortung herabzusetzen und möglichst viele Selbstauskünfte zu erhalten. Die Anzahl der Rollenzuordnungen auf Basis der Selbstauskünfte konnte im Gegensatz zu der einstufigen Skala (Kulis, 2005) um 10% gesteigert werden.

Abbildung 1 zeigt exemplarisch den Aufbau des verwendeten Fragebogens. Der gesamte Fragebogen kann in Anhang B eingesehen werden.

Frage	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	...	trifft auch auf mich			
					zu			nicht zu
(...)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Wer stachelt die Täterin oder den Täter an?					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(...)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 1: Exemplarische Darstellung des Fragebogens zur Erfassung der Mitschülerrollen

Dem PRQ vorangestellt waren die beiden soziometrischen Fragen nach Coie und Kollegen (1982): „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?“ (**L**ike **M**ost) und „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen?“ (**L**ike **L**east). Auch hier bestanden bezüglich der Anzahl der Nennungen keine Einschränkungen, es wurden aber – wie oben beschrieben – maximal sieben Nennungen gewertet.

Der zweite Teil des Fragebogens beinhaltete drei Situationen, in denen die Schüler ihr eigenes Hilfeverhalten einschätzen sollten, und eine Frage zu ihren persönlichen Entscheidungsgrundlagen. Auf diesen Teil der Befragung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings nicht näher eingegangen.

### 3.4 Participant Roles und Reliabilität

Aus den 22 Fragen, die sich auf die Verhaltenstendenzen bei Mobbing beziehen, können sechs Subskalen gebildet werden: die Täter-, Assistenten-, Verstärker-, Verteidiger-, Außenstehenden- und Opferskala. Diese entsprechen den Mitschülerrollen, die aus den Nominierungen abgeleitet wurden.

Die Items der Täter-Skala (Cronbach's Alpha: .93) enthalten aktives, führungsorientiertes Mobbing („Wer sorgt dafür, dass die anderen beim Schikanieren mitmachen, z.B. dass

jemand immer wieder zum Sündenbock wird?“, „Wer erfindet immer etwas Neues, um jemanden von euch fertig zu machen?“, indirektes Mobbing („Wer schikaniert andere, indem er / sie gemeine Geschichten oder Lügen erfindet und erzählt, damit eine bestimmte Person nicht gemocht wird?“, „Wer versucht, andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen?“) und körperliches Mobbing („Wer schikaniert andere, indem sie / er sie tritt, rumschubst oder stößt?“).

Die Assistenten-Skala (Cronbach's Alpha: .89) beschreibt teilnehmendes, aber auch aktives Schikanieren („Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat?“) und die Unterstützung des Täters („Wer bietet den Tätern / dem Täter immer wieder direkte Unterstützung an?“, „Wer hilft der Täterin oder dem Täter?“).

Die Verstärker-Skala (Cronbach's Alpha: .82) beinhaltet Verhaltensbeschreibungen, die den Täter in seinen Schikanen durch Zuschauen bestärken („Wer ist dabei, um zuzusehen (wenn jemand schikaniert wird)?“, durch Ausdruck des Gefallens („Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?“) oder durch direktes Animieren („Wer stachelt die Täterin oder den Täter an?“).

Die Verteidiger-Skala (Cronbach's Alpha: .91) besteht aus Items, die im Allgemeinen die Verteidigung des Opfers beschreiben. Hierzu zählen unterstützende Handlungen („Wer tröstet das Opfer oder ermutigt es, der Lehrerin/ dem Lehrer vom Schikanieren zu erzählen?“) und aktive Versuche, die Schikanen zu unterbinden („Wer sagt den anderen, dass sie mit dem Schikanieren aufhören sollen?“, „Wer setzt sich ein, dass die anderen mit dem Schikanieren aufhören?“).

Die Items der Außenstehenden-Skala (Cronbach's Alpha: .80) betreffen den Rückzug und das unparteiische Heraushalten aus Mobbing-situationen („Wer wendet sich häufig ab, wenn jemand schikaniert wird?“, „Wer hält sich immer aus der Situation heraus, wenn jemand schikaniert wird?“, „Wer ergreift keine Partei, wenn jemand schikaniert wird?“).

Abweichend vom Vorgehen von Sutton und Smith (1999) und Salmivalli und Kollegen (1996) wurde, wie bei Schäfer und Korn (2004c) und Kulis (2005), eine eigene Opfer-Skala (Cronbach's Alpha: .88) aufgenommen. Die enthaltenen Items beschreiben direkte physische und verbale Übergriffe („Wer wird oft körperlich attackiert?“, „Wer wird oft vor anderen aufgezo-gen, lächerlich gemacht oder gar beleidigt?“) und indirektes, relationales Mobbing („Über wen werden hinter ihrem / seinem Rücken immer wieder Gerüchte erzählt?“, „Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder gar aus der Gruppe ausgeschlossen?“). Darüber hinaus wurden Schikanen durch das Entwenden oder Zerstören von Eigentum eingeschlossen („Wem werden oft Sachen weggenommen oder zerstört?“).

Um die Validität des eingesetzten Instruments sicherzustellen, wurde zur Überprüfung der Skalenstruktur eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse des Scree-Tests weisen auf eine vier Faktorenlösung hin. Die Kommunalitäten der einzelnen Items erreichen mindestens einen Wert von .41. Übereinstimmend mit den Vorgängerstudien (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004c) können folgende vier Faktoren gebildet werden: Pro-Mobbing-Faktor, Opfer-Faktor, Verteidiger-Faktor und Außenstehende-Faktor. Der Pro-Mobbing-Faktor besteht aus Täter-, Assistenten- und Verstärker-Items. Die vier gut voneinander abgrenzbaren Faktoren klären 71.3% der Varianz auf.

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

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

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

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



Tabelle 1: Faktorenanalyse zur Verteilung der Mitschülerrollen

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

Da sich die drei einzelnen Pro-Mobbing-Faktoren der Täter- Assistenten- und Verstärker-Skala in den vorhergehenden Studien als distinkte Konzepte erwiesen haben, wird auch in dieser Arbeit die Drei-Faktoren-Lösung eingesetzt. Folglich werden Täter, Assistenten und Verstärker unterschieden.

### 3.5 Rollenzuweisung

Um über die Klassen hinweg vergleichen zu können, wurden alle Skalenwerte auf Klassenebene z-standardisiert.

Die Identifikation der Mitschülerrollen bei Mobbing (Participant Roles) erfolgt in Anlehnung an Salmivalli und Kollegen (1996), weist aber geringe Abweichungen auf. Untersuchungsteilnehmern wird diejenige Primärrolle zugeteilt, auf deren Skala sie den höchsten z-Wert erreichen. Der z-Wert entspricht der z-standardisierten Anzahl der Peernominierungen (Mittelwert = 0; Standardabweichung = 1). Voraussetzung für eine Zuordnung zu einer der Rollen ist, dass der höchste z-Wert größer Null ist. Liegt also die Einschätzung der Mitschüler bezüglich des Verhaltens einer Person auf einer der Skalen über dem Mittelwert und ist es der höchste Wert, erhält sie die jeweilige Rolle. Das entsprechende Verhalten trifft dann häufiger auf die Person zu als auf den Durchschnitt der Klasse. Erreicht ein Schüler auf keiner der Skalen einen z-Wert über Null, kann ihm keine Mitschülerrolle zugewiesen werden. Anders als bei Salmivalli und Kollegen (1996) ist die Differenz von mindestens 0.1 zwischen den höchsten beiden Werten keine Voraussetzung für die Rollenzuteilung. Grund dafür ist, dass die Werte der Pro-Mobbing-Skalen aufgrund ihrer konzeptuellen Nähe häufig eng beieinander liegen. Mit Einschränkung durch diese Differenz würden viele Zuweisungen zu aggressiven Rollen wegfallen.

Mittels des zweithöchsten positiven z-Werts wird die Sekundärrolle bestimmt. Sekundärrollen dienen dazu, die Konsistenz der Rollenurteile einschätzen zu können.

Zur Auswertung der selbsteingeschätzten Rollen wurden die vierstufigen Skalen zunächst umgepolt. Damit waren die vier Antwortmöglichkeiten gestuft von „trifft nicht auf mich zu“ bis „trifft auf mich zu“. Wenn der durchschnittlich höchste Wert eines Schülers auf einer der Rollenskalen über 2 lag, wurde ihm die entsprechende selbsteingeschätzte Rolle zugeteilt. Lag

keiner der Skalenmittelwerte über 2 oder waren die beiden höchsten Werte identisch, wurde dem Schüler keine selbsteingeschätzte Rolle zugeteilt.

### 3.6 Verteilung der Primärrollen nach Klassenstufen

Um zu beurteilen, ob die beiden erhobenen Klassenstufen neun und zehn getrennt voneinander betrachtet werden müssen, wurden sie bezüglich der Verteilung der Primärrollen verglichen. Wie viele Schüler pro Klassenstufe in den einzelnen Mitschülerrollen vertreten sind, ergibt sich aus Tabelle 2, wobei die Prozente pro Klassenstufe und die Anzahl der Schüler in Klammern angegeben sind.

Tabelle 2: Verteilung der Primärrollen nach Klassenstufen

Primärrolle	9. Klasse	10. Klasse
ohne Rolle	14.8 % (62)	14.2 % (56)
Opfer	13.4 % (56)	12.2 % (48)
Außenstehender	21.8 % (91)	22.6 % (89)
Verteidiger	19.1 % (80)	20.6 % (81)
Verstärker	11.2 % (47)	9.4 % (37)
Assistent	10.3 % (43)	12.2 % (48)
Täter	9.3 % (39)	8.7 % (34)
gesamt	100 % (418)	100 % (393)

Es zeigt sich, dass zwischen den beiden Altersgruppen kaum Unterschiede in der Rollenverteilung auftreten. Der  $\chi^2$ -Test bestätigt, dass die Unterschiede bezüglich der Rollenverteilungen im Vergleich zwischen neunter und zehnter Klasse nicht signifikant sind ( $\chi^2(6, N = 811) = 1,988, n.s.$ ). Daher werden die Klassenstufen zusammen betrachtet.

### 3.7 Verteilung der Primärrollen nach Schule

Weiterhin wird überprüft, ob die Schüler der vier untersuchten Gymnasien zusammen betrachtet werden können.

In Tabelle 3 ist ersichtlich, dass kein Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule und der Verteilung der Mitschülerrollen besteht. Es wird jeweils der prozentuale Anteil der Rollenzugehörigen pro Schule und in Klammern die Häufigkeit angegeben. Der durchgeführte  $\chi^2$ -Test bestätigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Rollenverteilungen an den vier untersuchten Schulen ( $\chi^2(3, N = 811) = 2.923, n.s.$ ). Daher ist für die folgenden Berechnungen keine Differenzierung zwischen den vier Gymnasien nötig.

Tabelle 3: Prozentuale Verteilung der Primärrollen in Abhängigkeit der Schule

Primärrolle	Schule			
	1	2	3	4
ohne Rolle	15.2% (32)	13.6% (32)	5.6% (4)	17.1% (50)
Opfer	12.3% (26)	13.1% (31)	16.9% (12)	11.9% (35)
Außenstehender	19.4% (41)	20.3% (48)	22.5% (16)	25.6% (75)
Verteidiger	19.0% (40)	21.2% (50)	25.4% (18)	18.1% (53)
Verstärker	11.8% (25)	12.3% (29)	5.6% (4)	8.9% (26)
Assistent	11.8% (25)	12.3% (29)	12.7% (9)	9.6% (28)
Täter	10.4% (22)	7.2% (17)	11.3% (8)	8.9% (26)
gesamt	100% (211)	100% (236)	100% (71)	100% (293)

### 3.8 Sozialer Status

Überprüft werden soll, ob der soziale Status ein geeignetes Maß ist, aufgrund dessen sich die einzelnen Mitschülerrollen differenzieren lassen. Weiterhin soll dieser Faktor als Vorhersagevariable für die jeweiligen rollenspezifischen Verhaltenstendenzen dienen.

In Anlehnung an Coie und Dodge (1982) wurde der soziale Status durch zwei soziometrische Items ermittelt, die den 22 Fragen zur Rollenbestimmung vorangestellt waren. Die Frage: „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen“ erfasst die soziale Akzeptanz jedes Einzelnen und wird als „Like Most“- Frage (LM) bezeichnet. Mit der Frage „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen“, dem so genannten „Like Least“-Item (LL), wird die soziale Ablehnung ermittelt. Die Befragten sollten wiederum die Codenummern der betreffenden Mitschüler eintragen. Die Anzahl der Nominierungen war im Gegensatz zu vorherigen Untersuchungen (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004c) unbegrenzt und nicht geschlechtsspezifisch. Die Wertung der Nennungen war allerdings, wie bei den Fragen zum Mobbingverhalten, auf sieben begrenzt. Bei mehr als sieben Nominierungen wurde die Frage als unbeantwortet gewertet. Damit Unterschiede in den Klassengrößen nicht zum Tragen kommen, wurden die LM- und LL-Nennungen auf Klassebene standardisiert. Aus den standardisierten Nominierungen konnten so der soziale Einfluss (**s**ocial **i**mpact) und die Beliebtheit oder soziale Präferenz (**s**ocial **p**reference) gebildet werden. Der soziale Einfluss (SI) wird aus der Summe der z-standardisierten LM-Werte und der z-standardisierten LL-Werte berechnet ( $z\text{-LM} + z\text{-LL}$ ). Dieses Maß stellt die Sichtbarkeit und Präsenz eines Schülers in der Klasse dar. Die Beliebtheit (SP) ergibt sich aus der Differenz der z-standardisierten LM- und LL-Werte ( $z\text{-LM} - z\text{-LL}$ ).

### 3.9 Freundschaften

Als weiteres Kriterium zur Differenzierung der Mitschülerrollen wurden die Freundschaften betrachtet. Nach Hodges und Kollegen (1999) wurde zur Bestimmung der Freundschaftsdyaden, wie bei der Untersuchung von Schäfer und Korn (2004c), das Like Most-Item herangezogen. Voraussetzung für eine reziproke Freundschaft ist die gegenseitige Nennung zweier Schüler. Aufgrund der auf sieben Stellen begrenzten Wertung der Nominierungen konnte ein Schüler maximal sieben reziproke Freunde haben. Für jede Primärrolle wurde die durchschnittliche Freundesanzahl berechnet. In die Regressionsanalysen wurden in Übereinstimmung mit der Studie von Schäfer und Korn (2004c) nur die ersten drei Freunde einbezogen. Damit bleiben lediglich 8% der Freundschaftsdyaden unbeachtet.

## 4 Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse zu den Forschungsfragen erörtert. Die Auswertungen sind in zwei Teilbereiche gegliedert, nämlich in deskriptive Analysen und differenzierende Kriterien der Mitschülerrollen.

Im ersten Abschnitt wird zunächst die Prävalenz der Mobbingrollen auf Basis der Peer-Nominierungen eruiert. Um die Konsistenz der Rollenurteile überprüfen zu können, werden die Sekundärrollen in Bezug zu den Primärrollen gesetzt. Weiterhin werden die Selbstnominierungen und deren Übereinstimmungen mit den Fremdnominierungen betrachtet. Alle diese Auswertungen werden jeweils auch nach Geschlecht getrennt berechnet. Insgesamt dient dieses Kapitel der Validierung des Participant Role Ansatzes von Salmivalli und Kollegen (1996) für Jugendliche.

Im zweiten Teil der Auswertungen wird versucht, die Primärrollen nach den Kriterien des sozialen Status und der Freundschaften zu differenzieren. Der soziale Status wird zunächst getrennt nach Beliebtheit und sozialem Einfluss betrachtet. Weiterhin wird die Stichprobe auf das Vorkommen bestimmter Affiliationsmuster hin untersucht. Abschließend wird berechnet, inwieweit sich individuelle Verhaltenstendenzen bezüglich Mobbing durch den sozialen Status bzw. die Verhaltenstendenzen der Freunde vorhersagen lassen.

## 4.1 Deskriptive Analyse der Mitschülerrollen

### 4.1.1 Prävalenz der Mobbingrollen basierend auf Peer-Nominierungen

Auf Basis der Mitschülerurteile kann nach dem im Methodenteil beschriebenen Vorgehen 85.5% (n = 693) der insgesamt 811 Schüler eine Primärrolle zugeordnet werden. 14.5% der Schüler (n = 118) erreichen auf keiner der Skalen, die eine Rolle zuweisen, ein z-Wert über 0 und erhalten somit keine Rolle auf Basis von Mitschülerurteilen.

Tabelle 4: Verteilung der Primärrollen in Häufigkeiten, Prozenten und Klassendurchschnitt

Primärrolle	Prozente (Häufigkeiten)	Durchschnitt pro Klasse
ohne Rolle	14.5% (118)	3.81
Opfer	12.8% (104)	3.35
Außenstehender	22.2% (180)	5.81
Verteidiger	19.9% (161)	5.19
Verstärker	10.4% (84)	2.71
Assistent	11.2% (91)	2.94
Täter	9.0% (73)	2.35
Gesamt	100.0% (811)	

Von allen Untersuchungsteilnehmern nehmen 30.6% (n = 248) eine Pro-Mobbing-Rolle ein. Diese aggressiven Rollen sind relativ gleichmäßig verteilt. Im Einzelnen setzen sie sich zusammen aus 9% Tätern (n = 73), 11.2% Assistenten (n = 91) und 10.4% Verstärkern (n = 84).

Mit 54.9% (n = 445) zeigt die Mehrheit der befragten Schüler dagegen eine negative Einstellung zu Mobbing. Die Anti-Mobbing-Rollen beinhalten 12.8% Opfer (n = 104), 19.9%



Verteidiger (n = 161), und 22.2% Außenstehende (n = 180). Die Rolle des Außenstehenden wird somit am häufigsten zugeteilt. Es fällt auf, dass die Stichprobe mehr Opfer als Täter beinhaltet, aber mehr als doppelt so viele aggressive Schüler wie Opfer.

Tabelle 4 gibt eine Übersicht über diese Verteilung in Prozenten, die entsprechenden Häufigkeiten sind in Klammern angegeben. Außerdem wird die durchschnittliche Vorkommenshäufigkeit der jeweiligen Rollen pro Klasse angegeben, die sich aus dem Quotienten von Häufigkeit und Anzahl der Klassen errechnet. In Abbildung 2 ist die prozentuale Rollenverteilung zur Veranschaulichung graphisch dargestellt.

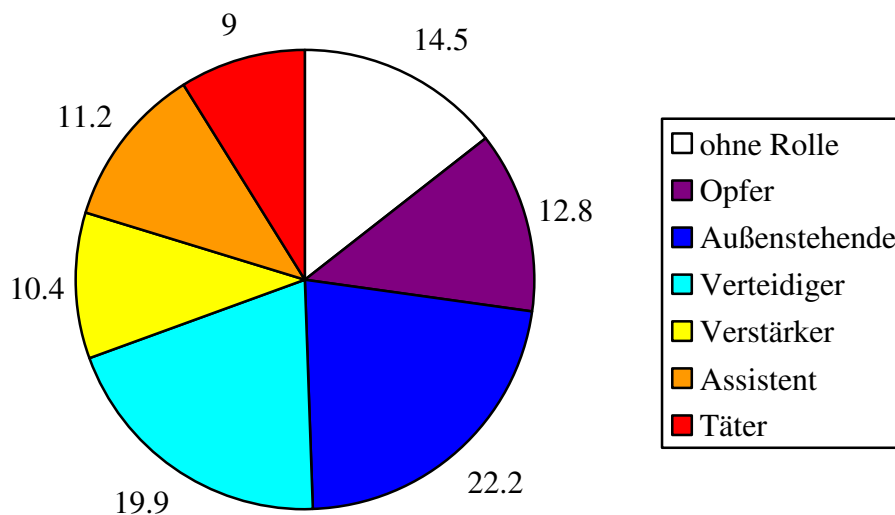


Abbildung 2: Verteilung der Primärrollen in %

#### 4.1.1.1 Verteilung der Mitschülerrollen in Abhängigkeit des Geschlechts

Um Geschlechtsunterschiede bezüglich der Zuordnung zu den Primärrollen aufzudecken, werden zunächst die gesamten Mitschülerrollen auf Geschlechtsunterschiede hin überprüft. Anschließend wird die Verteilung der Pro- und Anti-Mobbing-Kategorie betrachtet und die jeweils einzelnen Rollen, die diese Kategorien beinhalten, miteinander verglichen.

In jeder Mitschülerrolle können sowohl männliche als auch weibliche Untersuchungsteilnehmer identifiziert werden. Eine Überprüfung mittels des  $\chi^2$ -Testes ergibt aber, dass sich die Primärrollen nicht gleichmäßig auf beide Geschlechter verteilen ( $\chi^2(6, N = 811) = 140.87, p < .001$ ).

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der Primärrollen getrennt nach Geschlecht.

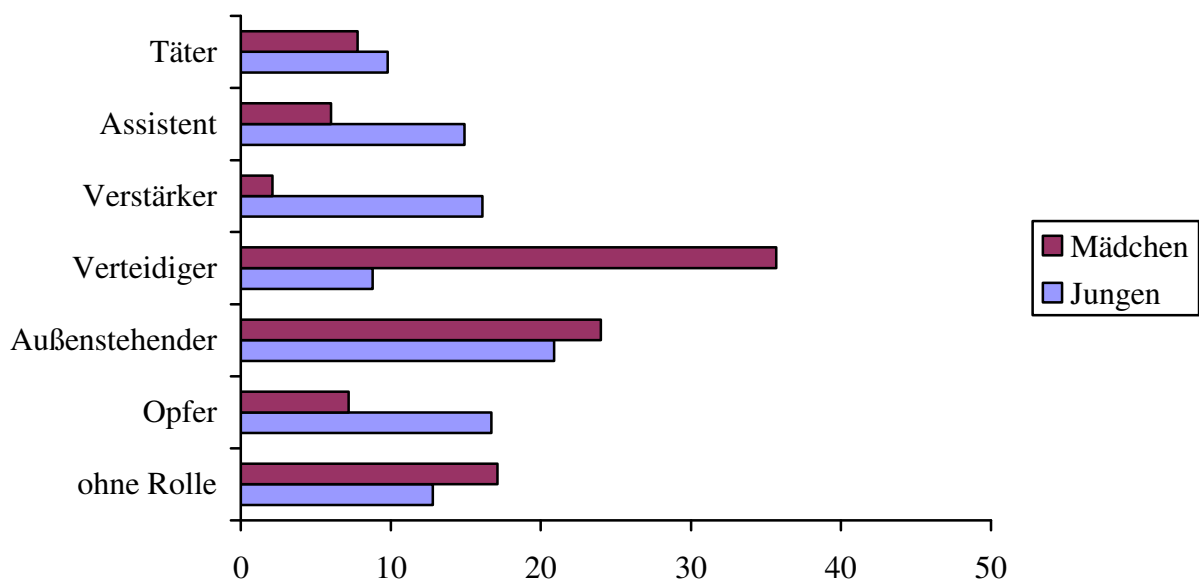


Abbildung 3: Verteilung der Primärrollen in Abhängigkeit des Geschlechts in %

In der untersuchten Stichprobe wurden 15.9% der Mädchen ( $n = 53$ ) in einer Pro-Mobbing-Rolle identifiziert. Diese setzten sich aus 2.1% Verstärkerinnen ( $n = 7$ ), 6% Assistentinnen ( $n = 20$ ) und 7.8% Täterinnen ( $n = 26$ ) zusammen. Mädchen nehmen signifikant seltener als Jungen eine aggressive Rolle ein ( $\chi^2(1, N = 811) = 57.23, p < .001$ ).

Insgesamt kann 40.8% der Jungen ( $n = 195$ ) eine Pro-Mobbing-Rolle zugeteilt werden. Bei den männlichen Untersuchungsteilnehmern teilen sich die Pro-Mobbing-Rollen wie folgt auf: 9.8% der Jungen ( $n = 47$ ) konnten als Täter bestätigt werden. Dabei unterscheidet sich die

Anzahl männlicher Täter nicht signifikant von der Anzahl weiblicher Täterinnen ( $\chi^2(1, N = 811) = .98, p = \text{n.s.}$ ). Dagegen enthält die Stichprobe signifikant mehr männliche als weibliche Assistenten ( $\chi^2(1, N = 811) = 15.42, p < .001$ ), nämlich 14.9% der Jungen ( $n = 71$ ) im Gegensatz zu 6% der Mädchen. Es konnten 16.1% männliche Verstärker ( $n = 77$ ) ausgemacht werden. Dies sind signifikant mehr männliche Verstärker ( $\chi^2(1, N = 811) = 41.47, p < .001$ ), denn im Vergleich konnte nur 2.1% der Mädchen diese Rolle zugeordnet werden. Die einzige aggressive Rolle, bei der keine signifikante Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht, ist also die des Täters. Der geschlechtsspezifische Unterschied innerhalb der Pro-Mobbing-Kategorie ist somit auf die hohe Anzahl männlicher Verstärker und Assistenten zurückzuführen.

Mädchen nehmen Anti-Mobbing-Rollen signifikant häufiger ein als Jungen ( $\chi^2(1, N = 811) = 33.39, p < .001$ ).

Innerhalb dieser ergibt der Geschlechtervergleich der Verteidiger einen signifikanten Unterschied ( $\chi^2(1, N = 811) = 89.59, p < .001$ ). Vier mal mehr Mädchen (35.7%;  $n = 119$ ) als Jungen (8.8%;  $n = 42$ ) nehmen eine Verteidigerrolle ein. Bei Außenstehenden hingegen zeigt sich zwischen den Geschlechtern kein signifikanter Unterschied ( $\chi^2(1, N = 811) = 1.1, \text{n.s.}$ ). 20.9% der Jungen ( $n = 100$ ) und 24% der Mädchen ( $n = 80$ ) haben diese Rolle inne. Beim Geschlechtervergleich innerhalb der Opferrolle ergibt sich sogar, dass Jungen mit 16.7% ( $n = 80$ ) im Gegensatz zu 7.2% der Mädchen ( $n = 24$ ) signifikant häufiger diese Rolle einnehmen ( $\chi^2(1, N = 811) = 15.94, p < .001$ ). Dass Mädchen häufiger in Anti-Mobbing-Rollen zu finden sind, lässt sich also einzig auf die Rolle des Verteidigers zurückführen.

### 4.1.2 Verteilung der Sekundärrollen

Um die Konsistenz der Rollenurteile zu überprüfen, wurden den Schülern zu den Primärrollen zusätzlich Sekundärrollen zugeordnet. Die Zweitrollen ergeben sich ebenfalls aus den Mitschülerurteilen. Hierfür wird der jeweils zweithöchste Skalenwert verwendet, sofern er über 0 liegt.

Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Sekundärrollen in Prozent. Dabei sind ausschließlich Schüler mit Primärrolle berücksichtigt, da nur diesen überhaupt eine Sekundärrolle zugewiesen werden kann.

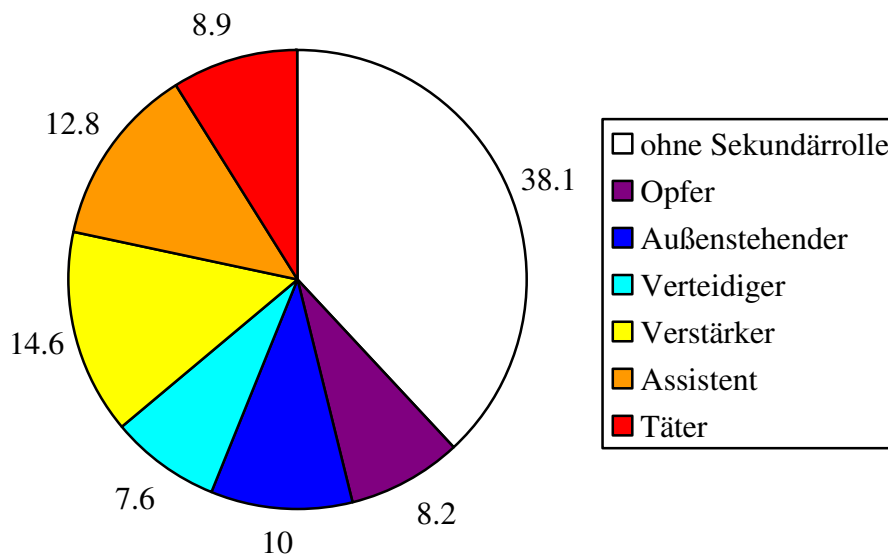


Abbildung 4: Verteilung der Sekundärrollen in %

61.9% (n = 429), also mehr als der Hälfte der Schüler mit Primärrolle (n = 693), konnte eine Sekundärrolle zugeordnet werden. Von diesen erhält mit 14.6% (n = 101) die Mehrheit die Rolle des Verstärkers, am seltensten wurde mit 7.6% (n = 51) die Rolle des Verteidigers vergeben. 8.2% der Schüler (n = 57) werden an zweiter Stelle als Opfer nominiert, 10% (n = 69) als Außenstehende. Die Sekundärrolle des Assistenten wird zu 12.8% (n = 89) vergeben, die des Täters zu 8.9% (n = 62). Für die übrigen 38.1% der Befragten (n = 264) ergab sich keine Zweitrolle.

Im Gegensatz zur Aufteilung in Primärrollen zeigt sich, dass die Mehrheit der Schüler mit 36.4% (n = 252) eine Sekundärrolle im aggressiven Bereich einnimmt, nur für 25.5% (n = 177) wird an zweiter Stelle eine Anti-Mobbing-Rolle zugeteilt.

#### **4.1.2.1 Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrolle**

Im Folgenden wird die Einteilung der Schüler in Sekundärrollen in Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Primärrolle betrachtet. Tabelle 5 gibt einen Überblick über diese Verteilung, wobei die Prozentsätze der Sekundärrollen pro Primärrolle und die entsprechenden Häufigkeiten in Klammern angegeben sind.

Von den 54.9 % der Schüler (n = 445), die eine nicht aggressive Primärrolle (Opfer, Verteidiger, Außenstehender) einnehmen, können 18.2% (n = 81) einer Zweitrolle im Bereich des Pro-Mobbing (Täter, Verstärker, Assistent) zugeordnet werden.

25.9 % der Opfer werden in einer aggressiven Sekundärrolle identifiziert. Damit wird immerhin jedes vierte Opfer als aggressiv eingeschätzt. Die Außenstehenden nehmen zu 13.3% eine aggressive Zweitrolle ein, und die Verteidiger zu 18.7%. Folglich ergibt sich aus den Mitschülerurteilen für knapp jeden fünften Schüler, der in seiner Primärrolle als Gegner von Mobbing eingeschätzt wurde, bezüglich der Sekundärrolle ein ambivalentes Rollenurteil.

Table 5: Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen in Häufigkeit und % von Primärrolle

Primärrolle	Sekundärrolle						
	ohne Rolle	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
Opfer	41.3% (43)		18.3% (19)	14.4% (15)	14.4% (15)	6.7%(7)	4.8% (5)
Außenstehender	56.7% (102)	19.4% (35)		10.6% (19)	7.8% (14)	3.3% (6)	2.2% (4)
Verteidiger	49.1% (79)	7.5% (12)	24.8% (40)		3.1% (5)	8.1% (13)	7.5% (12)
Verstärker	27.4% (23)	6.0% (5)	6.0% (5)	6.0% (5)		38.1% (32)	16.7% (14)
Assistent	12.1% (11)	3.3% (3)	3.3% (3)	6.6% (6)	45.1% (41)		29.7% (27)
Täter	8.2% (6)	2.7% (2)	2.7% (2)	8.2% (6)	35.6% (26)	42.5% (31)	
gesamt	38.1% (264)	8.2% (57)	10% (69)	7.6% (51)	14.6% (101)	12.8% (89)	8.9% (62)

Für die 30.6% der Schüler (n = 248), die in ihrer Primärrolle als aggressiv eingeschätzt wurden, ergibt sich ein ähnliches Bild: 14.9 % (n = 37) von ihnen nehmen eine nicht aggressive Sekundärrolle ein. Dies unterteilt sich in 18% der Verstärker, 13.2% der Assistenten und 13.6% der Täter.

Ein konsistentes Urteil wurde dagegen für 69% (n = 171) der Schüler mit aggressiver Erstrolle abgegeben, das heißt, sie wurden auch bezüglich ihrer Zweitrolle dem aggressiven Bereich zugeordnet (genaue Verteilung siehe Tabelle 5). 16.1% (n = 40) der Personen dieser Kategorie konnte keine Zweitrolle zugeordnet werden. Das entspricht dem konsistentesten Rollenurteil, da die Schüler von ihren Klassenkameraden nur in einer Rolle gesehen werden. Insgesamt wurden also 85.1% der aggressiven Schüler einheitlich bezüglich ihres Rollenverhaltens beurteilt.

In den Anti-Mobbing-Bereich wurden 31.5% der Schüler sowohl bezüglich der Primär- als auch der Sekundärrolle eingeordnet. Verteidiger werden in ihrer Zweitrolle mit 24.8% am häufigsten als Außenstehende benannt, Außenstehende mit 19.4% als Opfer und Opfer mit 18.3% als Außenstehende. Insgesamt werden zwar nur 31.5% (n = 140) der an erster Stelle als nicht aggressiv nominierten Schüler auch an zweiter Stelle als nicht aggressiv benannt. Die Konsistenz der Urteile dieser Kategorie machen allerdings die 50.3% (n = 224) der nicht aggressiven Schüler, die gar keine Sekundärrolle erhalten, aus.

Die Konsistenz der Rollenurteile wird also in der aggressiven Kategorie maßgeblich durch die Zuordnung zu aggressiven Zweitrollen bestimmt, in der nicht aggressiven Kategorie dagegen durch die Einnahme lediglich einer Primärrolle. Erklärt werden kann die festgestellte Diskrepanz dadurch, dass sich die Rollenbilder der nicht aggressiven Kategorie, anders als die der Pro-Mobbing-Kategorie, ganz klar voneinander abgrenzen lassen und völlig unterschiedliche Verhaltenstendenzen beschreiben. Die Ähnlichkeit der aggressiven Rollen bedingt, dass

ein Urteil als genauso konsistent wie das Fehlen einer Sekundärrolle gewertet werden kann, sobald die Zweitrolle ebenfalls im aggressiven Bereich zu finden ist.

#### 4.1.2.2 Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit des Geschlechts

Beim Geschlechtervergleich zeigt sich, dass signifikant mehr Jungen als Mädchen eine Sekundärrolle zugeordnet werden kann ( $\chi^2(1, N = 693) = 15.76, p < .001$ ). 67.9% der Jungen (283 von 417) kann eine Sekundärrolle zugeteilt werden. Von 276 Mädchen hingegen erhalten nur 52.9% (n = 146) eine Sekundärrolle. Dies könnte so interpretiert werden, dass Mitschüler das Verhalten der Mädchen als rollenkonsistenter einschätzen. Da Jungen allerdings allgemein häufiger in aggressiven Rollen zu finden sind, kann auch eine Zuordnung zu einer aggressiven Zweitrolle einem konsistenten Urteil entsprechen.

Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Verteilung der Zweitrollen in Abhängigkeit des Geschlechts. Erkennbar wird hier, dass Mädchen seltener als Jungen eine aggressive sekundäre Mitschülerrolle einnehmen.

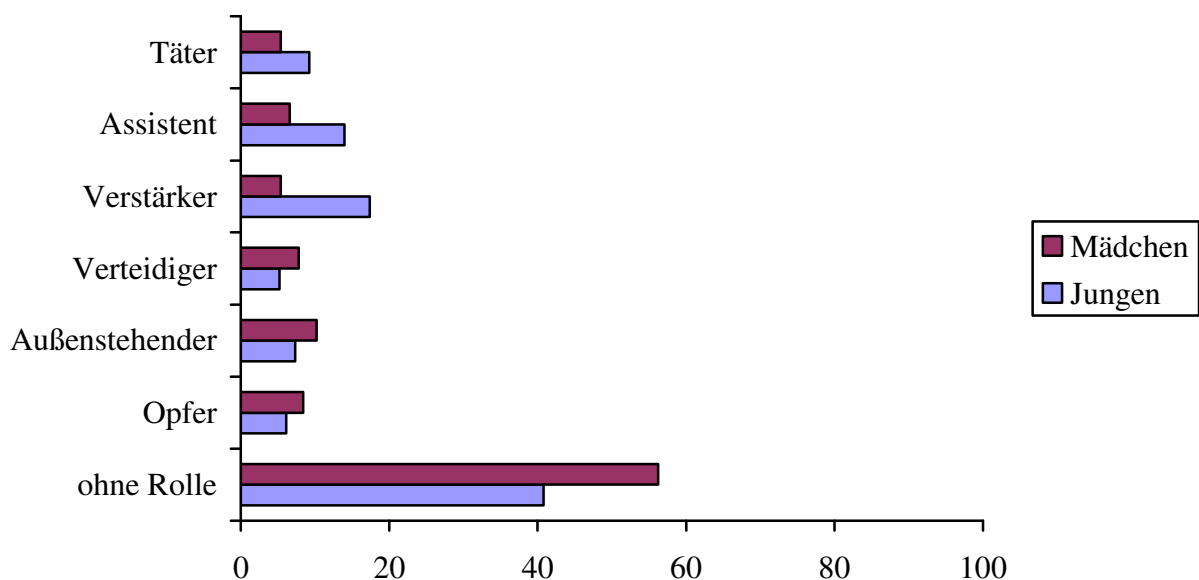


Abbildung 5: Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit des Geschlechts in %



In Abhängigkeit der Primärrolle wird männlichen Opfern häufiger als weiblichen eine aggressive Zweitrolle zugeordnet (am meisten die des Verstärkers mit 28% im Gegensatz zu 16%). Ebenso gilt dies für die Primärrolle des Außenstehenden. Hier finden sich 9% der weiblichen Außenstehenden in aggressiven Primärrollen im Gegensatz zu 17% der männlichen. Bei den Verteidigern dagegen werden mit 20% ein wenig mehr Mädchen in aggressive Sekundärrollen eingeordnet als Jungen (14%). Insgesamt zeigt sich innerhalb nicht aggressiver Primärrollen im Anteil derer, die keine Sekundärrolle einnehmen, kein Geschlechtsunterschied. Bezüglich nicht aggressiver Verhaltensweisen werden Mädchen also etwas konsistenter beurteilt als Jungen.

Schülerinnen in der Primärrolle des Verstärkers erhalten mit 14% wesentlich seltener als Jungen mit 58% eine Sekundärrolle im aggressiven Bereich. Den übrigen Verstärkerinnen wird allerdings gar keine Zweitrolle zugeteilt (Jungen nur zu 22%), was auf ein konsistenteres Rollenurteil für Mädchen hinweist. Für Assistentinnen ist mit 55% (45% aggressive Sekundärrollen und 10% ohne Zweitrolle) eine geringere Anzahl konsistenter Urteiler zu verzeichnen als für männliche Assistenten mit 96% (83% aggressive Sekundärrollen und 13% ohne Zweitrolle). Ebenso werden männliche Täter an zweiter Stelle zu 94% als aggressiv eingeschätzt, weibliche nur zu 50%. Jede fünfte Täterin erhält zwar keine Zweitrolle, dennoch bleibt das Urteil für Jungen konsistenter.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Mädchen bezüglich nicht aggressiver Verhaltensweisen, Jungen dagegen bezüglich aggressiver Verhaltensweisen konsistenter beurteilt werden.

In Anhang A können die Kreuztabellen zur Verteilung der Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen, aufgeteilt nach Jungen und Mädchen, eingesehen werden (Tabellen A3 und A4). Sie bieten einen Überblick zu den berichteten Ergebnissen.

### 4.1.3 Selbsteinschätzung

Die Methode der Selbsteinschätzung dient dazu, einen Eindruck zu gewinnen, in welchem Ausmaß sich die Schüler ihrer Rollen im Mobbingprozess bewusst sind.

Von 11.6% (n = 94) der Gesamtstichprobe sind keine Angaben zur Selbsteinschätzung vorhanden. Von diesen fehlten allerdings zum Erhebungszeitpunkt 7% (n = 57). Von den 754 Anwesenden machten also nur 5% (n = 37) keine Angaben zu ihrem eigenen Verhalten.

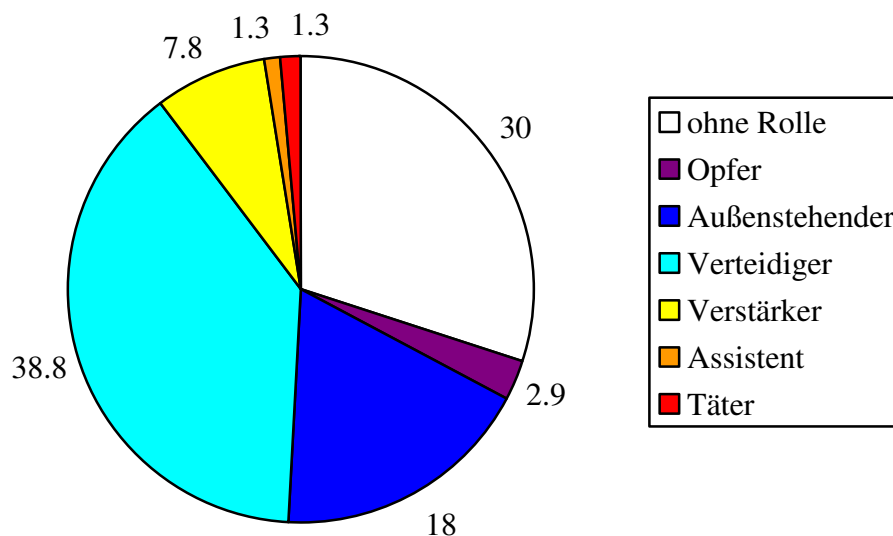


Abbildung 6: Verteilung der selbsteingeschätzten Rollen in %

Aus Abbildung 6 geht hervor, dass 30% der verbleibenden 717 Untersuchungsteilnehmer (n = 215) keine selbsteingeschätzte Rolle zugeordnet werden konnte. Die weiteren Rollenzugehörigkeiten wurden nach den im Fragebogen beschriebenen Verhaltensweisen folgendermaßen eingeschätzt: 2.9% der Schüler (n = 21) sehen sich selbst als Opfer, 18% (n = 129) als Außenseiter. Mit 38.8% der Personen (n = 278) beurteilte die Mehrheit sich selbst als Verteidiger. Insgesamt bewerteten somit 59.7% der Schüler (n = 428) ihr Verhalten als nicht aggressiv. In aggressiven Rollen sehen sich selbst nur 10.4% (n = 74) der Schüler, die zu ihrem Rollenverhalten eine Einschätzung abgaben. Diese teilen sich auf in 1.3% (n = 9) Täter, 1.3% (n = 9) Assistenten und 7.8% (n = 56) Verstärker.

#### 4.1.3.1 Vergleich zwischen Selbst- und Peereinschätzung

Vergleicht man die eigene Verhaltenseinschätzung mit der der Mitschüler, zeigt sich, dass 20.8% (n = 149) von 717 Schülern ihre Rolle ebenso beurteilen wie ihre Mitschüler.

Abbildung 7 visualisiert den Vergleich von Selbsteinschätzung und Mitschülerrolle mittels eines Balkendiagramms.

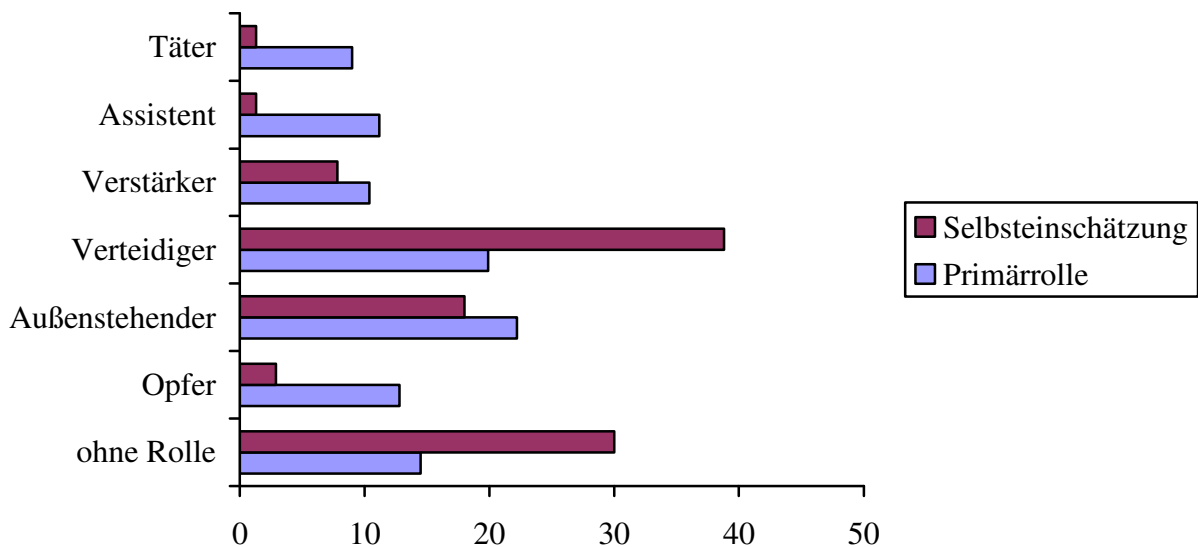


Abbildung 7: Vergleich zwischen Primärrolle und Selbsteinschätzung der Schüler in %

Es fällt auf, dass sich die Mehrheit der Schüler mit insgesamt 38.8% über fast alle Rollen hinweg am häufigsten selbst als Verteidiger einschätzt. Nahezu alle Gruppen schätzen sich sogar eher als Verteidiger ein, als sich selbst keine Rolle zuzuschreiben. Die Gruppe der Verteidiger selbst zeigt mit 52.4% die höchste Übereinstimmung mit den Urteilen ihrer Mitschüler. 48% der Schüler in aggressiven Rollen bewerten ihr Verhalten selbst als nicht aggressiv. Die höchste Übereinstimmung zwischen Selbst- und Peereinschätzung innerhalb der aggressiven Rollen zeigen die Verstärker mit 17.6%, Assistenten dagegen nur 1.2%, Täter 4.7%.

**Tabelle 6:** Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit der Primärrollen

Primärrolle	Selbsteinschätzung						
	ohne Rolle	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
ohne Rolle	36.4% (39)		14.0% (15)	39.3% (42)	7.5% (8)	1.9% (2)	0.9% (1)
Opfer	22.4% (19)	11.8% (10)	21.2% (18)	35.3% (30)	7.1% (6)	2.4% (2)	
Außenstehender	30.4% (49)	2.5% (4)	28.6% (46)	34.8% (56)	3.7% (6)		
Verteidiger	26.2% (38)	2.1% (3)	15.9% (23)	52.4% (76)	3.4% (5)		
Verstärker	35.1% (26)	2.7% (2)	10.8% (8)	29.7% (22)	17.6% (13)	1.4% (1)	2.7% (2)
Assistent	33.3% (27)	2.5% (2)	14.8% (12)	35.8% (29)	8.6% (7)	1.2% (1)	3.7% (3)
Täter	26.6% (17)		10.9% (7)	35.9% (23)	17.2% (11)	4.7% (3)	4.7% (3)
Gesamt	30.0% (215)	2.9% (21)	18.0% (129)	38.8% (278)	7.8% (56)	1.3% (9)	1.3% (9)

Unter den Opfern schätzen sich lediglich 11.8% auch als solche ein, während sich die Mehrheit mit 56.5% als Außenstehende oder Verteidiger sieht. Außenstehende sind sich zu 28.6% ihrer Rolle bewusst.

Von 391 nicht aggressiven Schülern, die eine Selbsteinschätzung abgegeben haben, beurteilen sich 68% auch als nicht aggressiv. Die 219 aggressiven Schüler mit selbsteingeschätzter Rolle sehen sich zu 20% als aggressiv.

In Tabelle 6 sind die selbsteingeschätzten Rollen im Vergleich zur tatsächlichen Primärrolle im Einzelnen ersichtlich. Es werden jeweils der Prozentsatz der Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit der Primärrolle und die entsprechende Anzahl der Schüler in Klammern angegeben. Die übereinstimmenden Einschätzungen sind gelb hervorgehoben.

#### 4.1.3.2 Verteilung der Selbsteinschätzung in Abhängigkeit des Geschlechts

Abbildung 8 zeigt, dass ein signifikanter Geschlechtsunterschied in der Verteilung der selbsteingeschätzten Mobbingrollen besteht ( $\chi^2(6, N = 717) = 66,83, p < .001$ ).

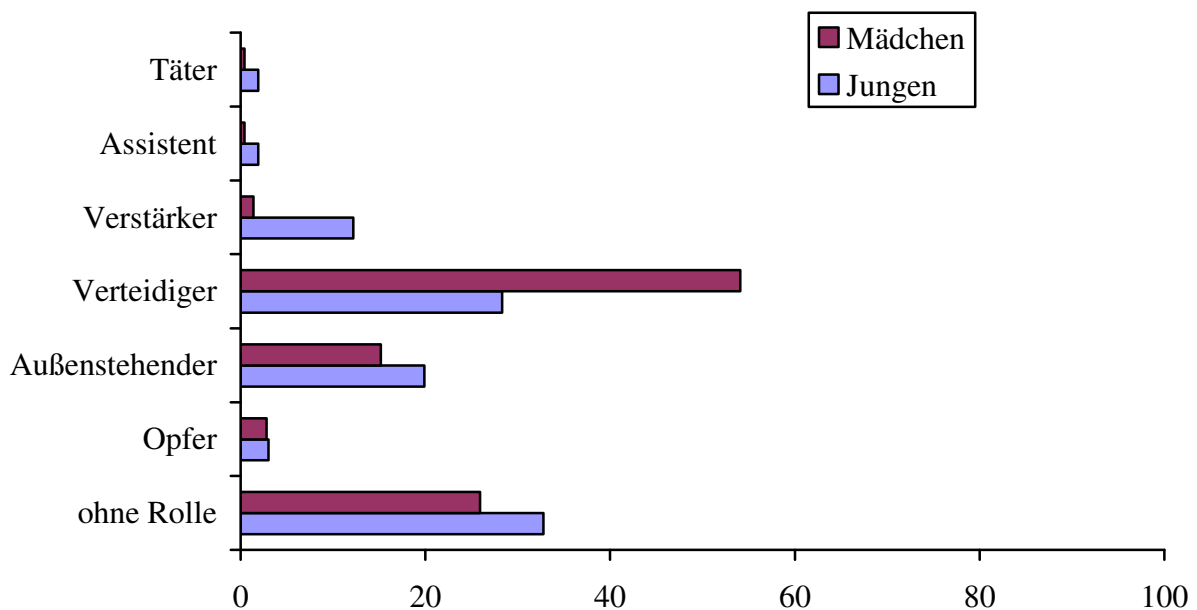


Abbildung 8: Verteilung der Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit vom Geschlecht in %

Im aggressiven Bereich kann bei insgesamt nur 2% der Mädchen eine selbsteingeschätzte Verstärker-, Assistenten- oder Täterrolle identifiziert werden. Im Gegensatz dazu schätzen acht mal so viele (16%) Jungen ihr Verhalten als aggressiv ein. Davon entfällt bei männlichen Befragten mit 12.2% der Selbsteinschätzungen die Mehrheit auf die Mitschülerrolle des Verstärkers. Im Vergleich zu Schülerinnen (1.4%) sehen sich Schüler signifikant häufiger in der Rolle des Verstärkers ( $\chi^2(1, N = 717) = 27,97, p < .001$ ).

Mit 54.1% schreibt sich mehr als die Hälfte der Mädchen selbst die Rolle des Verteidigers zu, signifikant mehr als Jungen mit 28.3% ( $\chi^2(1, N = 717) = 48,43, p < .001$ ).

In Abhängigkeit der Primärrollen zeigt sich, dass weibliche Jugendliche in nicht aggressiven Rollen sich selbst – bis auf 1% der Verteidigerinnen – nicht als aggressiv einschätzen. Kein von den Mitschülern als nicht aggressiv eingestufte Junge beurteilt sich als Täter. Unter den männlichen Befragten halten sich allerdings 12% der Opfer, 7% der Außenstehenden und 10% der Verteidiger für aggressiv, wobei die letzten beiden sich nur als Verstärker einschätzen.

Über alle Primärrollen hinweg schätzen sich Mädchen am häufigsten als Verteidigerinnen ein. Gleiches gilt für Jungen, mit Ausnahme der Außenstehenden: diese schätzen sich am häufigsten auch als solche ein.

Innerhalb der aggressiven Primärrollen beurteilen sich unter den Mädchen nur Täterinnen zu 14% als aggressiv, sehen sich aber nicht als Täterinnen. Verstärkerinnen bewerten ihr Verhalten ausschließlich als verteidigend. Ebenso betrachten sich alle Assistentinnen als nicht aggressiv.

Unter den Jungen schätzen Verstärker sich dagegen zu 20% selbst als solche ein, insgesamt zu 24% als aggressiv. Auch Assistenten (zu 11%) und Täter (zu 21%) schätzen sich, sofern sie sich als aggressiv beurteilen, hauptsächlich als Verstärker ein. Als aggressiv bewerten 18%

der Assistenten ihr eigenes Verhalten, nur 2% bestätigen dabei ihre Rolle. Täter ordnen sich zu 33% der aggressiven Kategorie zu, 7% stimmen mit dem Mitschülerurteil überein.

Die Kreuztabellen, die einen Überblick über die berichteten Ergebnisse bieten, können in Anhang A eingesehen werden (Tabellen A5 und A6).

#### 4.1.4 Zusammenfassung der deskriptiven Auswertungen

Innerhalb dieser Stichprobe konnten neun von zehn Schülern Mitschülerrollen im Mobbingprozess zugeordnet werden. 31% der Befragten nehmen eine aggressive **Primärrolle** ein, 55% werden von den Mitschülern als nicht aggressiv eingeschätzt. Die häufigste zugeordnete Rolle ist die des Außenstehenden, die seltenste Rolle die des Täters. Signifikant mehr Jungen als Mädchen nehmen eine Pro-Mobbing-Rolle ein, wobei sich bei Tätern kein Unterschied in der Geschlechterverteilung zeigt. In der Anti-Mobbing-Kategorie sind signifikant mehr Schülerinnen zu finden, wobei dieser Unterschied alleine auf die Rolle des Verteidigers zurückzuführen ist. Bei Außenstehenden treten keine Unterschiede bezüglich der Geschlechterverteilung auf, unter den Opfern sind sogar mehr Jungen als Mädchen auszumachen.

Betrachtet man die Verteilung der **Sekundärrollen** in Abhängigkeit der Primärrollen, wird eine relativ hohe Konsistenz der Rollenurteile erkennbar. Die Schüler aggressiver Rollen erhielten zu 69% eine aggressive und zu 16% keine Zweitrolle. In der Anti-Mobbing-Kategorie wurde 32% der Schüler eine nicht aggressive und 50% keine Sekundärrolle zugeteilt. Dabei werden Mädchen hinsichtlich nicht aggressiver, Jungen dagegen bezüglich aggressiver Verhaltensweisen konsistenter beurteilt.

Die Mehrheit der Jugendlichen (39%) schätzt sich **selbst** über alle Rollen hinweg als Verteidiger ein, darunter signifikant mehr Mädchen. Die Außenstehenden zeigen mit einem Drittel nach den Verteidigern die höchste Übereinstimmung zwischen Selbst- und Peer-

einschätzungen. Innerhalb der aggressiven Kategorie schätzen sich Verstärker mit 18% noch am häufigsten als solche ein, wobei darunter nur Jungen zu finden sind. Bis auf einige Täterinnen bewerten Mädchen ihr Verhalten – im Gegensatz zu Jungen – überhaupt nicht als aggressiv. Insgesamt beurteilen nur 20% der Schüler des Pro-Mobbing-Bereichs ihr Verhalten als aggressiv, während sich 68% der nicht aggressiven Schüler auch als solche sehen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Aggressionen tendenziell unter- und prosoziales Verhalten überschätzt werden. Dies ist insbesondere für Mädchen gültig.

## **4.2 Differenzierende Kriterien der Mitschülerrollen**

Im folgenden Teil der Auswertungen soll überprüft werden, ob der soziale Status und die Anzahl reziproker Freundschaften geeignete Maßstäbe zur Differenzierung der Mitschülerrollen darstellen. Sozialer Status wird dabei getrennt nach Beliebtheit und sozialem Einfluss betrachtet. Weiterhin werden Affiliationsmuster bezüglich der Mitschülerrollen betrachtet. Im Anschluss wird geprüft, ob und inwieweit sich die individuellen Verhaltenstendenzen im Mobbingprozess durch die Verhaltenstendenzen der reziproken Freunde vorhersagen lassen. Ebenso wird dies für die Vorhersage durch den sozialen Status berechnet, wobei hierfür Beliebtheit und sozialer Einfluss zusammengefasst werden.

### **4.2.1 Mitschülerrollen und sozialer Status**

#### **4.2.1.1 Soziale Präferenz**

Grundlage des Maßes für soziale Präferenz (SP) bilden die z-standardisierten Werte der Fragen nach Beliebtheit (**Like Most-Frage**: „Mit wem in deiner Klasse machst Du am liebsten etwas zusammen?“) und nach Unbeliebtheit (**Like Least-Frage**: „Mit wem in deiner Klasse



machst du am wenigsten gern etwas zusammen?“). Um das Maß für soziale Präferenz zu errechnen, werden die z-Werte für Beliebtheit von denen für Unbeliebtheit subtrahiert ( $z\text{-LM} - z\text{-LL}$ ).

Bei Betrachtung der Mittelwerte für die verschiedenen Rollen zeigt sich, dass Opfer ( $z\text{-SP}$ : - 1.38) mit Abstand am unbeliebtesten von allen sind. In der Unbeliebtheit der Rollen folgen darauf die Täter ( $z\text{-SP}$ : - 0.32). Ebenfalls eine Rolle mit negativem Vorzeichen ist die der Außenstehenden ( $z\text{-SP}$ : - 0.17). Die übrigen beiden aggressiven Rollen, nämlich die des Assistenten und des Verstärkers, zeigen positive Werte in der sozialen Präferenz. Der Mittelwert der Assistenten ( $z\text{-SP}$ : 0.06) liegt zwar nahe null, Verstärker hingegen nähern sich in ihren Präferenzwerten ( $z\text{-SP}$ : 0.4) der beliebtesten Gruppe, den Verteidigern ( $z\text{-SP}$ : 0.56) an. Einen Überblick zu diesen Ergebnissen bietet Abbildung 9 in der Zusammenfassung dieses Kapitels (S. 76).

Eine Prüfung mittels einfaktorieller ANOVA bestätigt, dass sich Schüler unterschiedlicher Rollen signifikant bezüglich ihrer sozialen Präferenzwerte unterscheiden ( $F(5, 692) = 22.94$ ,  $p < .001$ ). Bei anschließenden Einzelgruppenvergleichen anhand von Post Hoc Tests (Scheffé Test) ergibt sich, dass Opfer signifikant unbeliebter als alle anderen Rollen sind. Verteidiger sind signifikant beliebter als Außenstehende und Täter. Für alle weiteren Gruppenvergleiche ergeben sich keine signifikanten Differenzen bezüglich sozialer Präferenz.

#### **4.2.1.2 Sozialer Einfluss**

Um das Maß des sozialen Einflusses ( $\text{social impact} = \text{SI}$ ) zu errechnen, werden die z-standardisierten Like Most-Werte zu den z-standardisierten Like Least-Werten addiert ( $z\text{-LM} + z\text{-LL}$ ). Der Begriff des sozialen Einflusses kann hier etwas irreführend sein, denn wie aus der beschriebenen Methode hervorgeht, wird nicht erfasst, inwieweit eine Person eine

andere beeinflusst. Vielmehr geht es darum, die jeweilige Sichtbarkeit und Präsenz der Rollenzugehörigen bei den Mitschülern festzustellen.

Betrachtet man die arithmetischen Mittelwerte des sozialen Einflusses getrennt nach Rollen, zeigt sich, dass die Gruppe der Außenstehenden (z-SI: - 0.16) den geringsten sozialen Einfluss hat und zusammen mit den Verteidigern (z-SI: - 0.1) als einzige negative Werte aufweist. Opfer und Täter schneiden bezüglich des sozialen Einflusses am höchsten ab und unterscheiden sich in ihren Werten nur minimal (z-SI Opfer: 0.3545; z-SI Täter: 0.3466). Auch die beiden übrigen aggressiven Rollen des Verstärkers (z-SI: 0.05) und des Assistenten (z-SI: 0.1) zeigen positive Werte. In der Zusammenfassung dieses Kapitels werden die Ergebnisse graphisch dargestellt (Abbildung 9, S. 76).

Bei Überprüfung durch eine einfaktorielle ANOVA ergibt sich, dass sich Schüler unterschiedlicher Rollen bezüglich ihres sozialen Einflusses signifikant unterscheiden ( $F(5, 692) = 4.4, p < .001$ ).

Mittels anschließenden Post Hoc Tests (Scheffé Test) lässt sich bestätigen, dass Opfer signifikant mehr sozialen Einfluss als Außenstehende haben. Bei allen anderen Rollenvergleichen zeigt sich kein signifikanter Unterschied.

#### **4.2.2 Reziproke Freundschaften**

Als reziprok gilt eine Freundschaft dann, wenn die Schüler sich bei der Like Most-Frage („Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?“) gegenseitig benennen. Insgesamt konnten bei dieser Stichprobe 1453 Freundschaftsdyaden festgestellt werden.

Betrachtet man die Anzahl der Freunde getrennt nach Mitschülerrollen (bei einem Gesamtdurchschnitt von 1.79 Freundschaften), ergibt sich, dass die Opfer mit durchschnittlich 1.1 die wenigsten Freunde haben. Die meisten Freundschaften weisen mit 2.17 im Mittelwert die

Verteidiger auf, gefolgt von Schülern ohne Rolle mit 2.07. Mit 1.77 erreichen Außenstehende und Assistenten den gleichen Durchschnittswert, ähnlich wie Täter mit 1.75 reziproken Nennungen. Ebenfalls nicht weit entfernt liegt der Mittelwert der Verstärker mit 1.64.

Tabelle 7 bietet eine Übersicht über die Mittelwerte der Freundschaften pro Primärrolle mit den entsprechenden Standardabweichungen. Abbildung 9 (siehe Zusammenfassung, S. 76) stellt die Ergebnisse graphisch dar.

Tabelle 7: Mittelwert und Standardabweichung reziproker Freundschaften pro Primärrolle

Primärrolle	Mittelwert	Standardabweichung
ohne Rolle	2.07	1.483
Opfer	1.10	1.227
Außenstehender	1.77	1.254
Verteidiger	2.17	1.352
Verstärker	1.64	1.209
Assistent	1.77	1.407
Täter	1.75	1.321
gesamt	1.79	1.359

Eine einfaktorielle ANOVA, in die Schüler ohne Rolle nicht einbezogen werden, zeigt keine signifikanten Unterschiede der Rollen bezüglich Anzahl der Freunde ( $F(5, 693) = 1.75$ ,  $p = n.s.$ ).

Bezieht man die Gruppe der Schüler ohne Rolle allerdings in die Berechnung ein, ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Rollen ( $F(6, 811) = 7.99$ ,  $p < .001$ ).

Anschließende Post Hoc Tests (Scheffé Test) bestätigen, dass Opfer signifikant weniger Freunde haben als Außenstehende, Verteidiger und Schüler ohne Rolle.

#### 4.2.2.1 Affiliationsmuster

Tabelle 8 zeigt die Rollenzugehörigkeiten der reziproken Freunde abhängig von der jeweiligen Mitschülerrolle. Hierbei wurden Summen über die ersten drei Nennungen aus den einzelnen Kreuztabellen gebildet. Insgesamt ergaben sich aus den ersten drei reziproken Nennungen 1336 Freundschaftsdyaden. Betrachtet man nicht alle sieben möglichen reziproken Nennungen, sondern nur die ersten drei, bleiben lediglich 8% der gesamten 1453 Freundschaften unbeachtet.

Aus Tabelle 8 wird ersichtlich, dass Außenstehende (mit 47.8% ihrer Gesamtfreundschaften) nach den Verteidigern (47.9%) am häufigsten untereinander befreundet sind. Bei den Opfern fällt auf, dass diese die häufigsten Freundschaften mit Schülern ohne Rolle eingehen (27.3%), gefolgt von Freundschaften mit Außenstehenden und Verteidigern (je 19.4%), wobei sie mit anderen Opfern nur relativ selten befreundet sind (10.6%). Insgesamt weisen Schüler nicht aggressiver Rollen mit 35% aller reziproken Nennungen den höchsten Freundschaftsanteil untereinander auf. Mit Schülern in aggressiven Rollen sind sie zu 10.6% befreundet.

Bei den aggressiven Rollen zeigt sich, dass sowohl Täter (27.5%) als auch Verstärker (19.4%) am häufigsten mit Assistenten befreundet sind. Assistenten selbst hingegen gehen die meisten Freundschaften mit Tätern ein (21.8%). Nur 16.2% der Gesamtfreundschaften bestehen zwischen Schülern aggressiver Rollen. Sie sind also wesentlich seltener untereinander befreundet als Schüler nicht aggressiver Rollen. Mit nicht aggressiven Schülern sind sie zu 10% befreundet. Insgesamt bestehen also 20.6% der Freundschaften zwischen aggressiven und nicht aggressiven Rollenzugehörigen.

Tabelle 8: Gesamtfreundschaften pro Primärrolle in Abhängigkeit der Rolle der reziproken Freunde 1-3

Primärrolle	Primärrolle der reziproken Freunde 1-3						
	ohne Rolle	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
ohne Rolle	27.3% (59)	10.6% (23)	19.4% (42)	19.4% (42)	10.2% (22)	6.5% (14)	6.5% (14)
Opfer	22.9% (24)	11.4% (12)	20.0% (21)	13.3% (14)	16.2% (17)	11.4% (12)	4.8% (5)
Außenstehender	14.4% (43)	7.4% (22)	47.8% (143)	15.1% (45)	6.7% (20)	5.7% (17)	3.0% (9)
Verteidiger	14.0% (44)	5.4% (17)	13.3% (42)	47.9% (151)	4.8% (15)	8.3% (26)	6.3% (20)
Verstärker	17.9% (24)	12.7% (17)	14.2% (19)	10.4% (14)	11.9% (16)	19.4% (26)	13.4% (18)
Assistent	9.5% (14)	6.8% (10)	11.6% (17)	16.3% (24)	15.0% (22)	19.0% (28)	21.8% (32)
Täter	10.8% (13)	3.3% (4)	10.0% (12)	14.2% (17)	15.0% (18)	27.5% (33)	19.2% (23)
gesamt	16.5% (221)	7.9% (105)	22.2% (296)	23.0% (307)	9.7% (130)	11.7% (156)	9.1% (121)

Um diese Zahlen zu beurteilen, müssen sie allerdings an der durchschnittlichen Anzahl Rollenzugehöriger pro Klasse relativiert werden (siehe Tabelle 3, S. 45). Denn nur Schüler mit mindestens drei Klassenkameraden gleicher Rolle hatten überhaupt die Möglichkeit, drei Freunde gleicher Rolle zu benennen. Konkret trifft dies nur auf Verteidiger (5.19 pro Klasse) und Außenstehende (5.81 pro Klasse) zu.

In Tabelle 8 sind die Prozente der Gesamtfreundschaften pro Primärrolle in Abhängigkeit der Rolle der reziproken Freunde und die entsprechende Anzahl in Klammern angegeben. Die Maxima der Freundschaften innerhalb einer Rolle sind blau markiert. Finden sich diese zwischen verschiedenen Rollen, ist die Markierung gelb.

### **4.2.3 Einflussfaktoren auf individuelles Mobbingverhalten**

Um eine Aussage treffen zu können, inwiefern sich individuelle Tendenzen bezüglich des Rollenverhaltens durch Kennwerte des sozialen Status und des sozialen Umfeldes vorhersagen lassen, wurden Regressionsanalysen gerechnet. Für jede Verhaltenstendenz, die den Mitschülerrollen zugrunde liegt, wurde eine separate Regressionsanalyse berechnet. Die z-standardisierten Werte dieser rollenspezifischen Verhaltenstendenzen bilden jeweils die abhängige Variable. Als unabhängige bzw. Vorhersagevariablen wurden zunächst die z-Werte für sozialen Einfluss und Beliebtheit – zusammengefasst als sozialer Status – und dann die z-Werte für die entsprechende Verhaltenstendenz der reziproken Freunde eingesetzt. In Übereinstimmung mit der Vorgängerstudie von Schäfer und Korn (2004c) werden nur die ersten drei reziprok benannten Freunde in die Analysen einbezogen. Die Positionen, an denen die Freunde benannt wurden, bleiben unberücksichtigt. Hat also ein Schüler beispielsweise an dritter Position keinen reziproken Freund, dafür aber an vierter Stelle, rutscht dieser an die dritte Stelle auf und wird somit in die Berechnungen aufgenommen. Somit werden leere

Positionen vermieden und die in die Analysen einbezogenen Daten erhöht, was zu einem zuverlässigeren und aussagekräftigeren Ergebnis führt.

Eine Übersicht zu den Ergebnissen der einzelnen Regressionsanalysen bietet Tabelle 9. Pro Vorhersagevariable und Verhaltenstendenz der jeweiligen Rolle werden die Werte der Änderungen in  $R^2$  und die zugehörigen Signifikanzniveaus berichtet, wobei die signifikanten Werte zur besseren Überschaubarkeit fett gedruckt sind.

Tabelle 9: Änderungen in  $R^2$  und Signifikanzniveaus für die Vorhersage des Rollenverhaltens durch (1) sozialen Status und (2) Verhalten der Freunde mittels Regressionsanalyse

abhängige Variable	Vorhersagevariablen			
	(1) sozialer Status		(2) Verhalten der Freunde	
	$\Delta R^2$	$\rho$	$\Delta R^2$	$\rho$
Opfer	<b>.06</b>	<b>.001</b>	.02	.315
Außenstehender	.02	.179	<b>.16</b>	<b>.000</b>
Verteidiger	.01	.203	<b>.15</b>	<b>.000</b>
Verstärker	<b>.11</b>	<b>.000</b>	<b>.22</b>	<b>.000</b>
Assistent	<b>.12</b>	<b>.000</b>	<b>.22</b>	<b>.000</b>
Täter	<b>.23</b>	<b>.000</b>	<b>.11</b>	<b>.000</b>

Aus den Vorhersagen der Regression lassen sich zwei Verhaltenstendenzen unterscheiden, nämlich die der aggressiven und die der nicht aggressiven Schüler. Die Verhaltenstendenzen für Täter, Verteidiger und Assistenten lassen sich sowohl durch Beliebtheit und sozialen Einfluss, als auch durch die entsprechende Verhaltenstendenzen der reziproken Freunde zu

insgesamt mehr als 30% vorhersagen. Für Verstärker und Assistenten ergeben sich nahezu gleiche Vorhersagewerte, nämlich bezüglich des sozialen Status 11% bzw. 12% und bezüglich des Verhaltens der Freunde zusätzliche 22%. Bei der Verhaltenstendenz der Täter stellt es sich umgekehrt dar: diese kann zu 23% durch sozialen Status und zu zusätzlichen 11% durch die Verhaltensweisen der Freunde vorhergesagt werden. Nachdem der soziale Status der Täter den höchsten Vorhersagewert über alle Rollen hinweg ergibt, stellt sich die Frage, ob Mobbing als Strategie zum Statusgewinn dient oder ob die Täter sich ihr Verhalten aufgrund ihres sozialen Status schlichtweg erlauben können.

Im Gegensatz dazu lassen sich nicht aggressive Verhaltenstendenzen jeweils nur durch einen Kennwert vorhersagen: das Verhalten als Außenstehender (zu 16%) und als Verteidiger (zu 15%) durch das Verhalten der Freunde, die Tendenz, viktimisiert zu werden (zu 6%) dagegen nur durch soziale Präferenz und sozialen Einfluss. Maximal ergibt sich für die Verhaltenstendenz nicht aggressiver Schüler insgesamt ein Vorhersagewert von 16%.

Nachdem die zweite Vorhersagevariable, mit der die Regressionsanalyse gerechnet wird, jeweils nur die zusätzliche Varianz aufklärt, wurden die beiden oben verwendeten Variablen in der folgenden Berechnung in umgekehrter Reihenfolge eingesetzt (Tabelle 10). An erster Stelle wird nun die Vorhersage des individuellen Rollenverhaltens durch das Verhalten der Freunde, an zweiter Stelle durch den sozialen Status geprüft.

Da das Verhalten nicht aggressiver Schüler nur durch je eine Vorhersagevariable aufgeklärt werden kann, ergeben sich hier keine Änderungen. Innerhalb der aggressiven Rollen erhöhen sich die Vorhersagewerte der jeweiligen Verhaltenstendenzen durch das Verhalten der Freunde jedoch deutlich. Den maximalen Vorhersagewert erreichen Assistenten mit 28% (von vorher 22%). Eine maximale Steigerung um 7% tritt bei der Vorhersage des Täterverhaltens durch die erste Variable (18%) ein.



**Tabelle 10:** Änderungen in  $R^2$  und Signifikanzniveaus für die Vorhersage des Rollenverhaltens durch (1) Verhalten der Freunde und (2) sozialen Status mittels Regressionsanalyse

abhängige Variable	Vorhersagevariablen			
	(1) Verhalten der Freunde		(2) sozialer Status	
	$\Delta R^2$	$\rho$	$\Delta R^2$	$\rho$
Opfer	.01	.357	<b>.06</b>	<b>.001</b>
Außenstehender	<b>.16</b>	<b>.000</b>	.01	.238
Verteidiger	<b>.15</b>	<b>.000</b>	.01	.270
Verstärker	<b>.26</b>	<b>.000</b>	<b>.07</b>	<b>.000</b>
Assistent	<b>.28</b>	<b>.000</b>	<b>.06</b>	<b>.000</b>
Täter	<b>.18</b>	<b>.000</b>	<b>.16</b>	<b>.000</b>

Da der soziale Status hier nur noch die zusätzliche Varianz aufklärt, senken sich die Vorhersagewerte durch diesen für die aggressiven Rollen im Gegensatz zu voriger Berechnung.

#### 4.2.3.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Vergleicht man die Vorhersagewerte getrennt nach Geschlechtern, ergeben sich einige Unterschiede: Die Tendenz zur Viktimisierung lässt sich für Mädchen durch keinen der beiden Prädiktoren vorhersagen, bei Jungen dagegen zu 11% durch den sozialen Status. Die Tendenz, sich aus Mobbing-situationen herauszuhalten, kann für Mädchen in höherem Maße durch die Verhaltenstendenzen der Freunde vorhergesagt werden, nämlich zu 24% im Gegensatz zu 13% bei Jungen. Umgekehrt verhält es sich bei verteidigendem Verhalten: Dies

kann für männliche Jugendliche zu 21% durch die Verhaltenstendenzen der Freunde prognostiziert werden, für weibliche nur zu 8%.

Für die Tendenz, als Verstärkerin zu agieren, ergibt sich, dass diese mit maximal 26% durch das Verhalten der Freunde (bei männlichen Verstärkern maximal 19%), aber nicht durch den sozialen Status vorhergesagt werden kann. Verstärkendes Verhalten von Jungen dagegen lässt sich zu 28% durch den sozialen Status prognostizieren. Die Verhaltenstendenzen der beiden übrigen aggressiven Rollen lassen sich sowohl für Jungen als auch für Mädchen durch beide Variablen vorhersagen, aber in unterschiedlichem Ausmaß. Durch den sozialen Status lässt sich bei Jungen in höherem Maße das Assistieren (23% im Gegensatz zu 9% bei Mädchen) und das Täterverhalten (33% im Gegensatz zu 21%) vorhersagen. Die Verhaltenstendenz der Freunde ist für weibliche Täter (21%) ausschlaggebender als für männliche (16%). Für männliche Assistenten dagegen ist das Maß der Vorhersage durch Verhaltenstendenzen der Freunde (28%) höher als für weibliche (20%).

Die Tabellen, die einen Überblick über die berichteten geschlechtsspezifischen Unterschiede geben, können in Anhang A eingesehen werden (Tabellen A1 und A2).

Allgemein sind die aggressiven Verhaltenstendenzen bei Mädchen eher von denen der Freunde abhängig, während bei Jungen diesbezüglich der soziale Status eine größere Rolle spielt. Prosoziales Verteidigerverhalten hängt bei Jungen in stärkerem Maße vom Verhalten der Freunde ab als bei Mädchen. Männliche Opfer lassen sich anhand ihres Sozialstatus ausmachen, einzig für weibliche Opfer besteht keine Vorhersagemöglichkeit durch eine der beiden Variablen.

#### 4.2.4 Zusammenfassung der differenzierenden Kriterien der Mitschülerrollen

Abbildung 9 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die berichteten Mittelwertverteilungen der Anzahl reziproker Freundschaften, sozialer Präferenz und sozialen Einflusses getrennt nach Primärrollen.

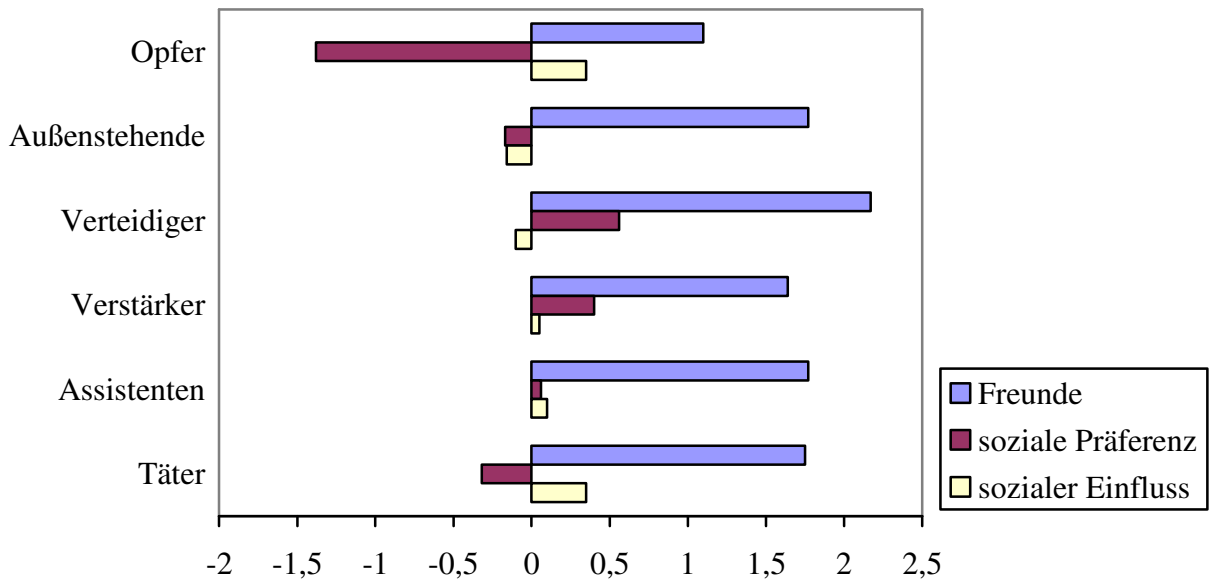


Abbildung 9: Vergleich der Mittelwerte für die Anzahl reziproker Freunde, soziale Präferenz und sozialen Einfluss in Abhängigkeit der Primärrollen

Bezüglich der **sozialen Präferenz** ergibt sich, dass Opfer signifikant unbeliebter als alle anderen Rollenzugehörigen sind. Verteidiger sind von allen am beliebtesten und signifikant beliebter als Außenstehende und Täter. Täter sind die einzigen aggressiven Schüler mit negativer sozialer Präferenz.

Opfer haben knapp vor den Tätern den höchsten **sozialen Einfluss** und signifikant mehr als Außenstehende. Dies resultiert daraus, dass im sozialen Einfluss positive wie negative Bewertungen enthalten sind. Opfer sind in der Klasse die sichtbarste Gruppe, wobei Täter

beinahe ebenso präsent sind. Außenstehende fallen am wenigsten auf, und auch für Verteidiger lassen sich bezüglich des sozialen Einflusses negative Werte verzeichnen.

Betrachtet man die durchschnittliche **Anzahl reziproker Freunde**, zeigt sich, dass Opfer die wenigsten Freunde haben, signifikant weniger als Außenstehende, Verteidiger und Schüler ohne Rolle. Verteidiger weisen die meisten Freundschaften auf.

Insgesamt sind die beiden Maße des sozialen Status und die Anzahl der Freunde geeignete Kriterien zur Differenzierung der Mitschülerrollen.

Bezüglich der **Affiliationsmuster** wird erkennbar, dass Verteidiger mit knapp der Hälfte ihrer Freundschaftsdyaden am häufigsten untereinander befreundet sind. Das gleiche gilt für Außenstehende. Schüler nicht aggressiver Rollen weisen mit 35% aller reziproken Nennungen den höchsten Freundschaftsanteil untereinander auf. Schüler der aggressiven Kategorie sind mit 16% der Gesamtfreundschaften wesentlich seltener untereinander befreundet. Zwischen aggressiven und nicht aggressiven Rollenzugehörigen bestehen insgesamt 21% der Freundschaftsdyaden.

Die Regressionsanalysen zeigen, dass sich die Verhaltenstendenzen der aggressiven Rollen sowohl durch sozialen Status, als auch durch das Mobbingverhalten der Freunde **vorhersagen** lassen. Nur Verstärkerverhalten lässt sich für Mädchen nicht durch den sozialen Status prognostizieren. Die Verhaltenstendenzen nicht aggressiver Rollen sind jeweils nur von einer Vorhersagevariable abhängig: Die Tendenz zur Viktimisierung ist zumindest für Jungen durch sozialen Status vorhersagbar, für Mädchen allerdings durch keine der beiden Variablen. Außenstehenden- und Verteidigerverhalten sind für beide Geschlechter vom Verhalten der Freunde abhängig. Insgesamt lassen sich durch das Verhalten der Freunde für Mädchen eher aggressive, für Jungen eher prosoziale Verhaltenstendenzen vorhersagen.

## **5 Diskussion**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werden in diesem Kapitel zusammengefasst, mit Ergebnissen der Vorgängerstudien verglichen und interpretiert. Zunächst wird dabei auf die Prävalenz der Primärrollen eingegangen. Die Konsistenz der Rollenurteile wird mit jüngeren Stichproben verglichen und es wird geprüft, ob sich die Selbsteinschätzung bei Jugendlichen verändert hat. Anschließend gehe ich auf die Faktoren, die Mobbingverhalten beeinflussen, ein und stelle sie bisherigen Befunden gegenüber.

In dem darauf folgenden Teil werden die Mitschülerrollen einzeln betrachtet und ihre wichtigsten Merkmale herausgestellt. Die aggressive und die nicht aggressive Kategorie werden danach zusammenfassend dargestellt.

Die Arbeit schließt ab mit einem Resümee der herausragendsten Unterschiede zwischen den bisher untersuchten jüngeren Stichproben und Jugendlichen. Es folgen Interventionsvorschläge und Hinweise für die zukünftige Mobbingforschung.

### **5.1 Überblick und Vergleich der Untersuchungsergebnisse**

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, die Studie von Schäfer und Korn (2004c) im Wesentlichen zu replizieren. Auch für die hier untersuchte ältere Stichprobe von Neunt- und Zehntklässlern kann bestätigt werden, dass die Schüler durch die Einnahme bestimmter Rollen am Mobbinggeschehen mitwirken.

#### **5.1.1 Prävalenz und Charakterisierung der Mitschülerrollen**

Wie in den Vorgängerstudien von Salmivalli und Kollegen (1996), Sutton und Smith (1999), Schäfer und Korn (2004c) und Kulis (2005), kann auch in dieser Untersuchung etwa neun von zehn Schülern eine Mitschülerrolle im Mobbingprozess zugeordnet werden.

Die Verteilungen der meisten Rollen, nämlich die des Außenstehenden (22%), des Täters (9%), des Verteidigers (20%) und des Opfers (13%), entsprechen den Verteilungen an englischen Grundschulen (Sutton & Smith, 1999), an finnischen Schulen (Salmivalli et al., 1996), an deutschen Hauptschulen (Schäfer & Korn, 2004c) und denen in fünften und sechsten Klassen deutscher Gymnasien (Kulis, 2005). Die Auftretenshäufigkeiten der Rollen des Assistenten und des Verstärkers differieren allerdings zu denen bei finnischen Schülern. Salmivalli und Kollegen (1996) ermittelten 20% Verstärker, aber nur 7% Assistenten. Im Gegensatz dazu finden sich unter den hier befragten Gymnasiasten 10% Verstärker und 11% Assistenten. Diese Verteilung entspricht im Wesentlichen den Ergebnissen der bisher untersuchten deutschen Schulen (Schäfer & Korn, 2004c; Kulis, 2005). Das Verteilungsverhältnis zwischen den beiden Unterstützungsrollen des Täters ist hier sogar noch etwas ausgeglichener, es besteht kaum ein Unterschied in den Prävalenzraten der Assistenten und der Verstärker. Schäfer und Korn (2004c) und Kulis (2005) berichten von jeweils 9% Verstärkern und 12% bzw. 14% Assistenten. Somit lässt sich einmal mehr die Vermutung eines kulturellen Unterschiedes zwischen deutschen und finnischen Schülern bestätigen (Schäfer & Korn, 2004c). Anders als deutsche zeigen finnische Schüler mehr indirekte Unterstützung des Täters, z.B. durch Anstacheln oder Zusehen. Diese Diskrepanz könnte so interpretiert werden, dass an deutschen Schulen aufgrund des vermehrten Vorkommens aktiver Übergriffe ein erhöhtes Aggressionspotential herrscht (Kulis, 2005). Weiterhin ermittelten Salmivalli und Kollegen (1998) in ihrer Längsschnittstudie über zwei Jahre eine Steigerung aktiv aggressiver Handlungen. Dies kann für den vorliegenden Fall nicht bestätigt werden, denn die Stichprobe, die von Kulis (2005) bereits in ihrem fünften bzw. sechsten Schuljahr untersucht wurde, verzeichnet tendenziell einen Rückgang der Assistenten (von 14% auf 11%) und einen geringen Anstieg der Verstärker (von 9% auf 10%). Letzteres mag möglicherweise auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass die befragten Gymnasiasten bereits durch die frühere Untersuchung für das Thema Mobbing sensibilisiert waren. Ihr Blick

für ideelle aggressive Unterstützung könnte dadurch geschärft worden sein, was, wenn auch in sehr geringem Maße, in die Beurteilung der Mitschüler einfließt.

Betrachtet man die Rollenverteilung getrennt nach Geschlechtern, können bezüglich der Rolle des Verteidigers die Ergebnisse der Vorgängerstudien bestätigt werden. In allen Fällen konnten signifikant mehr weibliche als männliche Verteidiger identifiziert werden. Als mögliche Erklärungsansätze für diese konsistenten Ergebnisse dienen geschlechtstypische Verhaltensmuster und Rollenidentifikationen (Schäfer & Korn, 2004c), die offensichtlich kulturübergreifend und über verschiedene Altersgruppen hinweg wirksam sind. Hinsichtlich der Opferrolle kann in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Kulis (2005) festgestellt werden, dass signifikant mehr Jungen als Mädchen in diese Rolle fallen. Bei den übrigen Studien zeigt sich diesbezüglich kein Geschlechtsunterschied.

Erstmals ergibt sich für die Rolle des Außenstehenden eine gleichmäßige Verteilung auf beide Geschlechter. Alle Vergleichsstudien dagegen berichteten, dass in dieser Rolle wesentlich häufiger Schülerinnen auszumachen sind.

Die signifikant höheren Anteile männlicher Jugendlicher in den Pro-Mobbing-Rollen des Verstärkers und des Assistenten bestätigen die Auswertungen der Vorgängerstudien. Allerdings ergaben sich hier erstmals für die weitere aggressive Rolle des Täters keine Unterschiede in der Geschlechterverteilung. Bei Schäfer und Korn (2004c) hatte kein Mädchen die Rolle des Täters inne, wobei dies auf die fehlenden Items zu indirekter bzw. relationaler Aggression zurückzuführen ist. In der Untersuchung von Kulis (2005) jedoch, bei der ebenso mehr männliche Täter identifiziert werden konnten, wurden bei der Befragung bereits Items zur Erfassung relationaler Aggression eingesetzt. Bei der vorliegenden Studie wurden dieselben Items verwendet, nämlich „Wer schikaniert andere, indem sie / er gemeine Geschichten oder Lügen erfindet, damit eine bestimmte Person nicht gemocht wird?“ und „Wer versucht, andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen?“. Die Verhaltens-

beschreibungen treffen erwartungsgemäß eher auf Täterinnen zu, was auch das ausgeglichene Verhältnis von Jungen und Mädchen in dieser Rolle erklären kann. Zur Aufklärung der genannten Diskrepanz könnte eine Unterscheidung zwischen relationaler und direkter Aggression beitragen. Vorstellbar wäre, dass im Falle der Jugendlichen insgesamt kaum direkte Aggression vorkam. Bei der jüngeren Stichprobe dagegen wäre es möglich, dass die von Mädchen selten verwendeten direkten Schikanen stärker zum Tragen kamen, und somit Jungen öfter als Täter genannt wurden. Indirekte Schikanen sind für Unbeteiligte allgemein weniger sichtbar als direkte. Denkbar wäre auch, dass Jugendliche dieser Form der Schikane gegenüber aufmerksamer sind als Fünft- oder Sechstklässler.

### **5.1.2 Konsistenz der Rollenerurteile**

Aus den Verteilungen der Sekundärrollen ergibt sich, dass die Befragten die Verhaltensweisen ihrer Klassenkameraden konsistent beurteilten. Für die Schüler, denen eine nicht aggressive Primärrolle zugeordnet wurde, konnte am häufigsten keine Sekundärrolle identifiziert werden. Am zweithäufigsten wurde ihnen eine Sekundärrolle im nicht aggressiven Bereich zugeteilt. Bei Schülern mit aggressiver Primärrolle verhält es sich umgekehrt: sie konnten in den meisten Fällen einer aggressiven Zweitrolle zugeordnet werden. Dies ist ein Indikator für die konzeptuelle Nähe der aggressiven Rollen und dafür, dass die für die nicht aggressiven Rollen beschriebenen Verhaltensweisen wesentlich klarer zu unterscheiden sind. Daher kann die Zuordnung eines aggressiven Schülers zu einer anderen aggressiven Zweitrolle als konsistente Beurteilung gewertet werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die einzelnen Primärrollen in Abhängigkeit der Sekundärrollen mit den relevanten Vorgängerstudien verglichen.



Mehr als die Hälfte der *Außenstehenden* (57%) nimmt lediglich diese Primärrolle ein. Die Ergebnisse der Studien von Schäfer und Korn (2004c) und Kulis (2005), dass diese Rolle eine hohe Konsistenz aufweist, können somit bestätigt werden. Anders als bei den genannten Vorgängerstudien werden in der vorliegenden Untersuchung die Außenstehenden mit 20% an zweiter Stelle als Opfer eingeschätzt. Bei Sutton und Smith (1999), Schäfer und Korn (2004c) und Kulis (2005) ergab sich für 30% der Außenstehenden die Sekundärrolle des Verteidigers. Für die hier befragte Stichprobe kann demnach die Annahme von Salmivalli und Kollegen (1998) bestätigt werden, dass Außenstehende die Opfer der „nächsten Generation“ seien. Da zu dem Zeitpunkt, zu dem die gleichen Schüler von Kulis (2005) befragt wurden, noch ein großer Teil der Außenstehenden an zweiter Position als Verteidiger eingestuft wurde, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine möglichst frühzeitige Intervention den größten Erfolg verspricht. Begründet ist dies darin, dass Außenstehende offenbar mehr Verteidigerpotential aufweisen, wenn sie entweder jünger sind, oder – was wahrscheinlicher ist – wenn sich Mobbing in der Gruppe noch nicht manifestiert hat. Auch die Annahme von Cillessen und Mayeux (2004), dass auftrittsstarkem Verhalten im Jugendalter mehr Wertschätzung entgegen gebracht wird, kann hier zum Tragen kommen. Dies zeigen Außenstehende eindeutig nicht, was sie unbeliebt und somit zu potentiellen Opfern machen könnte. Bei einem Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Außenstehenden zeigt sich, dass sie zu gleichen Anteilen in der Zweitrolle als Opfer und Verteidiger zu finden sind.

Ähnlich verhält sich die Verteilung der Sekundärrollen für die Gruppe der *Opfer*: Knapp die Hälfte (41%) erhält, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Schäfer und Korn (2004c), lediglich diese Primärrolle. Im Gegensatz dazu finden sich bei der früheren Untersuchung von Kulis (2005) nur 28% der Opfer ohne Sekundärrolle. Die übrigen Opfer weisen in diesem Fall eine ähnliche Verteilung in Sekundärrollen auf wie bei Kulis (2005). In aggressiven Zweitrollen wurden hier 26% der Opfer benannt, in der fünften und sechsten Klasse waren es

38% (Kulis, 2005). Dies kann durch die unterschiedliche Anzahl der so genannten Bully-Victims aufgeklärt werden, denn als Täter werden hier nur 5% klassifiziert, bei Kulis (2005) dagegen 15%. Insgesamt wird die Opferrolle also mit zunehmendem Alter konsistenter beurteilt. Obwohl auch bei dieser älteren Stichprobe noch jedes vierte Opfer als aggressiv eingeschätzt wurde, zeigen Opfer in ihrer Jugend offenbar seltener aggressive Verhaltensweisen. Einerseits kann dies dadurch erklärt werden, dass Opfer in ihrer Rolle zunehmend gefangen sind und sich nicht mehr wehren, weil sie für sich keine Möglichkeit mehr sehen, der Rolle zu entkommen. Der Mobbingprozess kann in höheren Klassen, deren Zusammensetzung über einen längeren Zeitraum konstant geblieben ist, so fortgeschritten sein, dass die Opfer resignieren. Das stünde im Einklang mit dem dynamischen Modell von Mobbing nach Schäfer und Korn (2004a). Ein anderer Erklärungsansatz wäre, dass aggressive Schüler nicht mehr zum Opfer werden oder nicht in dieser Rolle bleiben. Möglicherweise können aggressive Opfer ihrer Rolle irgendwann entkommen, da Opfer, die sich nicht wehren, wesentlich leichter zu schikanieren sind. Des Weiteren ist zu beachten, dass die Zuweisung zu aggressiven Sekundärrollen fast ausschließlich Jungen betrifft. Weibliche Opfer sind hauptsächlich in nicht aggressiven Sekundärrollen zu finden.

Auch die Rolle des *Verteidigers* wird mit zunehmendem Alter konsistenter beurteilt. Knapp die Hälfte der Neunt- und Zehntklässler (49%) in dieser Primärrolle erhielt keine Zweitrolle. Schäfer und Korn (2004c) identifizierten 33% der Verteidiger ohne Sekundärrolle – wie auch Kulis (2005) – aber ebenso viele in der Rolle des Außenstehenden. Bei Kulis' (2005) Untersuchung erhielt die Mehrheit der Verteidiger (40%) die Zweitrolle des Außenstehenden, in vorliegendem Fall dagegen erhielten diese nur 25%. In aggressiven Sekundärrollen waren mit 19% in der neunten und zehnten Klasse ebenso viele Verteidiger zu finden wie in der fünften und sechsten Klasse (Kulis, 2005). Bei Schäfer und Korn (2004c) waren es mit 24% ein

wenig mehr. Übereinstimmend konnte bei allen drei Befragungen festgestellt werden, dass etwa jeder zehnte Verteidiger an zweiter Stelle als Opfer eingeschätzt wurde.

Innerhalb der *aggressiven Rollen* kann insgesamt eine konsistente Einschätzung der Schüler bestätigt werden. Es wird zwar innerhalb dieser Rollen weniger konsistent beurteilt als innerhalb nicht aggressiver Rollen, deren Verhaltensmerkmale wesentlich deutlicher zu unterscheiden sind. Für nahezu alle als aggressiv bewerteten Schüler gilt dieses Urteil aber sowohl an erster, als auch an zweiter Stelle. Der Grund dafür liegt wohl in der konzeptuellen Nähe aggressiver Rollenbeschreibungen.

Bei *Tätern* tritt selten der Fall ein, dass keine Sekundärrolle zugeteilt werden kann. Dies trifft nur auf etwa jeden zehnten Täter zu. Wie auch Kulis (2005) feststellte, lässt sich für knapp 80% der Täter eine aggressive Zweitrolle (Verstärker, Assistent) eruieren. Bei Schäfer und Korn (2004c) konnten sogar alle Täter aggressiven Zweitrollen zugeordnet werden. Selbiges gilt für Schüler mit der Primärrolle des *Assistenten*. Allerdings werden, wie auch in den Vorgängerstudien (Schäfer & Korn, 2004c; Kulis, 2005), geringfügig mehr Assistenten nur als solche betrachtet (zwischen 12% und 17%). Die Rolle des *Verstärkers* stellt innerhalb der aggressiven Rollen (mit 27% ohne Sekundärrolle) die distinkteste dar. Auch in diesem Punkt können die vorherigen Untersuchungen von Schäfer und Korn (2004c) und Kulis (2005) bestätigt werden. Von 55% aggressiver Zweitrollen bei Verstärkern machen nur 17% die Zweitrolle als Täter aus. Schäfer und Korn (2004c) konnten unter den Verstärkern keinen Schüler mit der Zweitrolle des Täters identifizieren. Begründet ist dies wohl darin, dass die Rollenbeschreibungen des Täters und des Assistenten durch aktiv aggressive Verhaltensweisen sehr nahe beieinander liegen. Dagegen ist die eher passive Aggressivität des Verstärkers deutlicher abzugrenzen. Aufgrund dessen ist festzustellen, dass sich die Aufteilung in die drei aggressiven Rollen bewährt.

Betrachtet man die *Konsistenz der Rollenurteile getrennt nach Geschlechtern*, zeigt sich, dass Mädchen signifikant häufiger nur eine Primärrolle erhalten. In Übereinstimmung mit Schäfer und Korn (2004c) kann bestätigt werden, dass das Verhalten der Mädchen rollenkonsistenter bewertet wird. Jungen finden sich häufiger in aggressiven Zweitrollen, was wohl daraus resultiert, dass sie auch häufiger aggressive Primärrollen einnehmen. Außerdem werden ihnen generell öfter Sekundärrollen zugeordnet als Mädchen.

### **5.1.3 Selbsteinschätzung des Mobbingverhaltens**

Die für die Untersuchung angewandte Methode der Selbsteinschätzung unterscheidet sich durch die erstmalige Verwendung einer vierstufigen Skala von den vorherigen Studien. Dies hatte zur Folge, dass von 753 anwesenden Schülern nur 5% (n = 37) keine Selbstauskünfte abgaben. Im Gegensatz dazu erhielten Schäfer und Korn (2004c) von der Hälfte der befragten Schüler keine Selbsteinschätzungen. Die Befragten waren dazu aufgefordert, ihre eigenen Codenummern in die Antwortfelder einzutragen, falls eine Frage auf sie zutrifft. Aufgrund der erhöhten Anzahl der Antwortgaben bewährte sich der Einsatz der veränderten Methode. Von den 717 Schülern, die eine Einschätzung bezüglich ihres eigenen Verhaltens abgaben, konnten 70% einer Rolle zugeordnet werden. Die Anzahl der Zuordnungen konnte im Vergleich zur einstufigen Skala, die von Kulis (2005) eingesetzt wurde, um 10% erhöht werden.

Bei der Primärrolle der *Opfer* zeigt sich zwischen Selbst- und Peereinschätzung eine Übereinstimmung von lediglich 12%, anders als bei Salmivalli und Kollegen (1996) und Kulis (2005), deren Kongruenz bei etwa 50% liegt. Dabei fällt auf, dass mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen ihre Opferrolle eingestehen. Bestätigt werden können die Vorgängerstudien allerdings dahin gehend, dass die übrigen Opfer sich zum größten Teil als

Verteidiger oder Außenstehende einschätzen und sich nur ein geringer Prozentsatz (hier 10%) in einer aggressiven Rolle sieht. Dies gilt allerdings nur für männliche Opfer. Weibliche Opfer schätzen sich in keinem Fall als aggressiv ein. Als Täter beurteilte sich selbst kein Opfer. Es zeigt sich, dass sich mit zunehmendem Alter weniger Opfer auch als solche einstufen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Jugendlichen zwar ihrer sozialen Position bewusst sind, diese aber ungern zugeben, da die Opferposition die niedrigste im sozialen Gefüge darstellt. Mit zunehmendem Alter gewinnt die Peergruppe an Bedeutung und somit auch die soziale Stellung innerhalb dieser. Es wird unangenehmer und schwieriger, sich die Opferrolle einzugestehen. Möglicherweise wurden von den Opfern auch aus Angst, die Klassenkameraden könnten die Antworten sehen, die entsprechenden Fragen anders beantwortet. Interessant wäre zu überprüfen, ob sich die Übereinstimmung zwischen Selbst- und Peereinschätzung bei Opfern in einer Untersuchungsumgebung, in der die Mitschüler abwesend sind, also nicht innerhalb der Klasse, erhöhen würde. Dies wäre allerdings mit einem unmäßig hohen Aufwand verbunden, denn die Schüler müssten in separaten Räumen einzeln befragt werden.

Wie bei den Studien von Kulis (2005) und Salmivalli und Kollegen (1996) sind sich die *Verteidiger* mit 52% am ehesten ihrer Rolle bewusst. Allerdings beurteilen – wie auch in den früheren Untersuchungen – die meisten Schüler ihr eigenes Verhalten über alle Rollen hinweg als Verteidigerverhalten. Insofern hätte hier eine höhere Übereinstimmung zwischen Selbst- und Peereinschätzung erwartet werden können. Bei der Befragung von Schäfer und Korn (2004c) schätzten sich indessen alle Verteidiger auch als solche ein.

Nach den Verteidigern zeigen *Außenstehende* mit einem Drittel die höchste Übereinstimmung zwischen selbst- und fremdeingeschätzter Rolle, wie auch die Studien von Kulis (2005) und Schäfer und Korn (2004c) ergeben.

Auch für die *aggressiven Rollen* können die Ergebnisse der Vorgängerstudien (Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004c; Kulis, 2005) bestätigt werden. Nur 20% der Schüler in Pro-Mobbing-Rollen bewerten ihr Verhalten selbst als aggressiv. Die höchste Kongruenz zwischen Selbst- und Peereinschätzung innerhalb der aggressiven Rollen zeigen die Verstärker mit 18%.

Generell kann auch für diese höhere Altersgruppe die Schlussfolgerung von Salmivalli und Kollegen (1996) bestätigt werden, dass prosoziales Verhalten über- und aggressives Verhalten unterschätzt wird. Dieses Ergebnis steht weiterhin im Einklang mit der Theorie der so genannten „self-serving attribution bias“, wonach Personen ein möglichst positives Selbstbild aufbauen und somit ihr Selbstwertgefühl stärken (Östermann et al., 1994). Hieraus und aus dem Einfluss sozialer Erwünschtheit auf die Antwortgabe (Mummendey, 1996) ergibt sich die Begründung dafür, dass die Selbsteinschätzung nicht in die Zuweisung zu den jeweiligen Mobbingrollen einbezogen wurde. Die Selbsteinschätzung unterliegt im Gegensatz zu den relativ objektiven Urteilen der Mitschüler einer zu starken Verzerrung. Die Annahme, dass Schüler höheren Alters sich ihrer Funktion im Mobbingprozess in zunehmendem Maße bewusst sind, kann nicht bestätigt werden, sofern man die Fehleinschätzungen auf den Einfluss der „self-serving attribution bias“ zurückführt. Handelt es sich dagegen um Antwortgaben im Sinne sozialer Erwünschtheit, kann nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass die Befragten sich ihrer Rollen nicht bewusst sind.

#### **5.1.4 Mitschülerrollen und sozialer Status**

Erfasst man die Werte der sozialen Präferenz getrennt nach Mitschülerrollen, zeigt sich, dass *Opfer* noch vor den *Tätern* die unbeliebteste Gruppe darstellt. Wie bei Kulis (2005) sind sie signifikant unbeliebter als jede andere Gruppe. Diese niedrigste Position im Sozialgefüge der Klasse kann sowohl Voraussetzung für Viktimisierung sein, als auch deren Folge (Schäfer &

Korn, 2004a). Jugendliche, die ohnehin schon von anderen abgelehnt werden, stellen leichte Ziele für die aggressiven Attacken der Täter dar, da sie wenig Rückhalt in der Klasse haben. Sobald die Norm der Klasse zugunsten der Aggressoren kippt, wie das dynamische Modell Schäfer und Korn (2004a) beschreibt, sinkt der soziale Status der Opfer so weit, dass die Angriffe gegen sie sogar als gerechtfertigt empfunden werden können. Schäfer und Korn (2004c) konnten dagegen Täter als die unbeliebtesten Schüler identifizieren, die hier (wie auch bei Kulis, 2005) ebenfalls negative Werte sozialer Präferenz aufweisen. Dieser Befund steht im Einklang mit vielen Studien (Sutton & Smith, 1999; Lagerspetz et al. 1982; Salmivalli et al., 1996), die einen Zusammenhang zwischen negativem sozialen Status und Aggression konstatieren.

Die *Verteidiger* weisen – in Übereinstimmung mit den Vorgängerstudien – die höchsten Werte sozialer Präferenz auf, was auf eine Verbindung zwischen prosozialem Verhalten und Beliebtheit zurückzuführen ist (Coie et al., 1990). Anders als bei den meisten vorherigen Untersuchungen taucht hier eine dritte Gruppe mit negativen sozialen Präferenzwerten auf, nämlich die der *Außenstehenden*. In der Studie von Salmivalli und Kollegen (1996) erwiesen sich Außenstehende zwar als nicht akzeptiert, aber auch nicht als abgelehnt. Das für Außenstehende typische Verhalten des „sich Raushaltens“ scheint mit zunehmendem Alter negativer bewertet zu werden, wie Cillessen und Mayeux (2005) feststellten. Daraus ließe sich erneut – wie schon bei der Einteilung in Sekundärrollen – der Schluss ziehen, dass Außenstehende nicht geeignet sind, um sie im Rahmen von Intervention zur Opferverteidigung zu motivieren. Dies gilt zumindest für männliche Außenstehende, da vermutet wird, dass Jungen, um andere erfolgreich vor Übergriffen zu verteidigen, die Voraussetzung eines angesehenen sozialen Status erfüllen müssen. Mädchen dagegen können durch prosoziales Verhalten leichter an Ansehen gewinnen, da dies grundsätzlich ihrem Rollenbild entspricht (Salmivalli et al., 1998).

Auch bezüglich des sozialen Einflusses lassen sich die Mitschülerrollen differenzieren. Übereinstimmend mit der Untersuchung von Kulis (2005) weisen *Außenstehende* die geringsten Werte sozialen Einflusses auf, die *Opfer* die höchsten, gefolgt von den *Tätern*. Es lässt sich zeigen, dass die Werte sozialer Präferenz und sozialen Einflusses eine Differenzierung zwischen der Rolle des Täters und den beiden anderen aggressiven Rollen ermöglicht. Opfer sind unabhängig vom Alter offenbar diejenigen, die ihren Mitschülern am meisten im Bewusstsein sind, da sie am häufigsten benannt wurden. Währenddessen sind Außenstehende für ihre Klassenkameraden völlig unauffällig. Im Gegensatz zu allen Vorgängerstudien wurden für *Verteidiger* erstmals negative Werte sozialen Einflusses festgestellt. Dennoch stellen sie die Gruppe mit den höchsten Beliebtheitswerten dar, was die Schlussfolgerung zulässt, dass sie kaum Nennungen bei der Like Least-Frage erhielten. Insofern sind die negativen Werte des sozialen Einflusses für die Gruppe der Verteidiger nicht unbedingt als nachteilig zu beurteilen.

### **5.1.5 Reziproke Freundschaften**

Eine Differenzierung der Rollen nach der Anzahl reziproker Freundschaften wird möglich, wenn die gesamte Stichprobe in die Analyse einbezogen wird. Opfer haben mit durchschnittlich einer reziproken Nennung die wenigsten Freunde und signifikant weniger Freunde als Schüler der übrigen nicht aggressiven Rollen. Verteidiger haben mit über zwei reziproken Nennungen im Durchschnitt die meisten Freunde. Die Ergebnisse von Schäfer und Korn (2004c) lassen sich somit bestätigen. Auch die Freundschaftsnetzwerke sind ähnlich wie bei den von Schäfer und Korn (2004c) befragten Schülern aufgebaut, wobei in der vorliegenden Untersuchung reziproke Nennungen zwischen allen Rollenzugehörigen identifiziert werden konnten. Die Freundschaften von Außenstehenden und Opfern mit Tätern, die bei Schäfer und Korn (2004c) gar nicht vorkommen, ergeben sich hier nur sehr selten (2% bzw.1%). 35% der



nicht aggressiven Schüler sind untereinander befreundet, dagegen nur 16% der aggressiven Schüler. 21% der Gesamtfreundschaften bestehen zwischen aggressiven und nicht aggressiven Jugendlichen. Dass weniger aggressive als „gemischte“ Freundschaften bestehen, könnte als Ausgangspunkt für Intervention genutzt werden. Freunde üben vor allem im Jugendalter großen Einfluss aufeinander aus (z.B. Gudjons, 2001; Hurrelmann, 2005). Wünschenswert wäre es, wenn nicht aggressive Schüler ihre aggressiven Freunde bezüglich ihres Mobbingverhaltens in positiver Weise beeinflussen könnten.

### **5.1.6 Einflussfaktoren auf das Mobbingverhalten**

In Übereinstimmung mit der Studie von Schäfer und Korn (2004c) lässt sich die Tendenz zur Viktimisierung lediglich durch die sozialen Statusmaße der Beliebtheit und des sozialen Einflusses vorhersagen, nicht aber durch die Verhaltenstendenz der Freunde. Das Ergebnis steht mit den Befunden von Pellegrini und Kollegen (1999; 2000) im Einklang, dass sowohl der Faktor, Freunde zu haben, als auch in noch höherem Maße ein positiver sozialer Status Viktimisierung hemmen. Im Umkehrschluss führen Unbeliebtheit und mangelnde Freunde zu Viktimisierung. Weiterhin werden Jugendliche sich der Opferrolle ihrer Freunde nicht anpassen, sondern nach Möglichkeit eher verteidigendes Verhalten zeigen. Opfer untereinander solidarisieren sich offenbar nicht.

Die Tendenz „sich herauszuhalten“ kann nur durch die Verhaltenstendenz der Freunde vorhergesagt werden. Außenstehende haben die meisten Freundschaften untereinander, für Beliebtheit und sozialen Einfluss zeigen sie negative Werte. Anders als bei Schäfer und Korn (2004c) lässt sich Verteidigerverhalten durch die Verhaltenstendenzen der Freunde vorhersagen. Verteidiger haben die meisten Freunde überhaupt und sind am häufigsten untereinander befreundet. Sie sind zwar die beliebteste Gruppe von allen, haben aber keinen sozialen Einfluss.

Aggressive Verhaltenstendenzen lassen sich in der Vorgängerstudie (Schäfer & Korn, 2004c) nur durch das Verhalten der Freunde vorhersagen. Hier dagegen ist eine Vorhersage durch beide Variablen, also zusätzlich durch sozialen Status, möglich. Verhaltensweisen als Verstärker oder Assistent lassen sich im höchsten Maße durch die Verhaltenstendenzen der Freunde vorhersagen, Täterverhalten durch sozialen Status. Diese Abweichung zu jüngeren Schülern lässt vermuten, dass der soziale Status bei Jugendlichen einen höheren Stellenwert hat bzw. dass sie mit zunehmendem Alter ein gesteigertes Statusbewusstsein erlangen (Schmidt-Denter, 1996).

Übereinstimmend mit der Studie von Salmivalli und Kollegen (1998) zeigte sich bei Betrachtung der Vorhersagemöglichkeiten getrennt nach Geschlechtern, dass aggressive Verhaltenstendenzen bei Mädchen eher vom Verhalten der Freunde abhängig sind als bei Jungen. Bei Jungen dagegen hängt prosoziales Verteidigerverhalten in höherem Maße vom Verhalten der Freunde ab. Die Tendenz zur Viktimisierung lässt sich für Mädchen weder durch sozialen Status noch durch das Verhalten der Freunde vorhersagen.

## **5.2 Charakterisierung der einzelnen Mitschülerrollen**

Um einen Überblick über die Ergebnisse für die einzelnen Mitschülerrollen zu geben, werden sie im Folgenden einzeln betrachtet. Zusammenfassend werden die jeweiligen spezifischen Merkmale herausgearbeitet.

### **5.2.1 Nicht aggressive Rollen**

Im Gegensatz zur Vermutung von Salmivalli und Kollegen (1996) ist im Jugendalter kein Rückgang der Opferzahlen zu verzeichnen. Auf ein Opfer kommen im Durchschnitt zwei aggressive Schüler. Doppelt so viele Jungen wie Mädchen sind von Viktimisierung betroffen, und ebenso gestehen sich doppelt so viele Jungen wie Mädchen ihre Opferrolle ein. Im

Gegensatz zu bisher untersuchten jüngeren Schülern schätzen sich jugendliche Opfer seltener als solche ein. Es ist anzunehmen, dass sie ihre schlechte soziale Position leugnen oder verbergen wollen. Das Rollenbild des Opfers wird mit zunehmendem Alter konsistenter eingeschätzt, 40% der Opfer weisen keine Sekundärrolle auf. Das kann als Hinweis auf die Manifestation der Opferrolle gewertet werden. Diejenigen Opfer mit Sekundärrolle erhalten am häufigsten die des Außenstehenden. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Opfer sich in der Regel heraushalten, wenn ein Klassenkamerad schikaniert wird. Dennoch wird eines von vier Opfern als aggressiv eingeschätzt, wobei dies mit großer Mehrheit auf Jungen zutrifft. Opfer sind von allen Schülern die unbeliebtesten. Ihr sozialer Einfluss – zusammen mit dem der Täter – ist am höchsten. Sie sind also in der Wahrnehmung ihrer Mitschüler durchaus präsent. Opfer haben die wenigsten Freunde in der Klasse und unterscheiden sich damit signifikant von den übrigen Inhabern nicht aggressiver Rollen. Die meisten Freundschaften bestehen zu Außenstehenden und Verteidigern, wesentlich seltener zu anderen Opfern und erwartungsgemäß am seltensten zu Tätern. Die Tendenz zur Viktimisierung kann für Jungen lediglich durch Maße des sozialen Status, nicht aber durch die Verhaltenstendenz der Freunde vorhergesagt werden. Aufgeklärt werden kann dies dadurch, dass Opfer ohnehin schon sehr wenig Freunde haben, und sich unter diesen kaum andere Opfer befinden. Außerdem verzeichnen sie bei sozialer Präferenz und sozialem Einfluss jeweils die minimale bzw. maximale Ausprägung. Für Mädchen kann Viktimisierung allerdings durch keine der beiden Variablen vorhergesagt werden.

Insgesamt kann auch Jugendlichen mit über einem Fünftel am häufigsten die Primärrolle des Außenstehenden zugewiesen werden. In der Verteilung der Geschlechter auf diese Rolle besteht kein Unterschied. Nach den Verteidigern stimmt bei Außenstehenden die Selbsteinschätzung am ehesten mit ihrer tatsächlichen Rolle überein. Knapp jeder dritte Außenstehende ist sich seiner Rolle bewusst. Bei dieser Mitschülerrolle konnte das konsistenteste Urteil

festgestellt werden, mehr als die Hälfte der Außenstehenden erhält keine Sekundärrolle. Von denjenigen Außenstehenden mit Zweitrolle wird allerdings ein Großteil als Opfer betrachtet, mehr Schüler, als in jeder anderen Rolle. Das in Vorgängerstudien angenommene Verteidigerpotential der Außenstehenden (Schäfer & Korn, 2004c) kann für Jugendliche also nicht bestätigt werden. Stattdessen muss die Annahme von Salmivalli und Kollegen (1996) unterstützt werden, Außenstehende könnten in Zukunft zu Opfern werden. Dies zeigt sich ebenfalls in den Maßen des sozialen Status. Außenstehende sind in der Klasse unbeliebt, wie ansonsten nur Täter und Opfer. Auch bezüglich des sozialen Einflusses zeigen sie negative Werte. Es ist sehr unwahrscheinlich, unbeliebte Jugendliche ohne Einfluss in der Klasse zu Verteidigern machen zu können. Größer ist für sie die Gefahr, selbst zum Opfer zu werden. Außenstehende haben durchschnittlich viele Freunde. Jede zweite Freundschaft besteht untereinander, am seltensten sind sie mit Tätern befreundet. Die Verhaltenstendenz als Außenstehender kann allein durch die Verhaltenstendenz der Freunde vorhergesagt werden, nicht durch den sozialen Status.

Jeder fünfte Schüler wird – ähnlich wie bei jüngeren Altersgruppen – von seinen Klassenkameraden als Verteidiger beurteilt, wobei viermal so viele Mädchen wie Jungen in dieser Rolle zu finden sind. Über alle Rollen hinweg schätzt sich die Mehrheit der Schüler mit knapp 40% selbst als Verteidiger ein. Mehr als jedes zweite Mädchen, und damit signifikant mehr Mädchen als Jungen, schreibt sich selbst dieses prosoziale Verhalten zu. Dies entspricht dem typisch weiblichen Rollenbild (z.B. Bilden, 1991). Mehr als die Hälfte der Verteidiger sehen sich selbst auch als solche. Angesichts der Tatsache, dass sich die Mehrheit aller Rollenzugehörigen als Verteidiger sieht, hätte hier eine größere Übereinstimmung zwischen Selbst- und Peereinschätzung erwartet werden können. Die Verteidigerrolle wird mit zunehmendem Alter konsistenter beurteilt, jeder zweite Verteidiger nimmt ausschließlich diese Rolle ein. Jeder vierte Verteidiger wird an zweiter Position als Außenstehender nominiert,

nahezu jeder fünfte erhält eine aggressive Sekundärrolle. Betrachtet man den sozialen Status, zeigt sich, dass Verteidiger die beliebteste Gruppe von allen sind, allerdings haben sie keinen sozialen Einfluss. Es ist allerdings fraglich, ob das als nachteilig für ihre soziale Position zu bewerten ist, da der negative Wert des sozialen Einflusses auf die geringe Anzahl an Like Least-Nennungen zurückzuführen ist. Von allen Rollen haben Verteidiger die meisten Freunde, knapp die Hälfte der Freundschaften bestehen untereinander. Auch sie sind am seltensten mit Opfern befreundet. Zwar verteidigen sie die Opfer, doch sind diese am unbeliebtesten und haben insgesamt die wenigsten Freunde. Mit Schülern aggressiver Rollen ist jeder fünfte Verteidiger befreundet, was einen günstigen Ausgangspunkt für Intervention darstellen kann. Beliebte Verteidiger haben die Möglichkeit, ihre aggressiven Freunde in positiver Weise zu beeinflussen und sie eventuell zur Veränderung ihrer Aggressionen hin zu prosozialem Verhalten zu bewegen. Ein weiterer Hinweis auf diese Chance zur Verhaltensänderung ist, dass sich verteidigendes Verhalten durch die Verhaltenstendenz der Freunde vorhersagen lässt. Dies gilt vor allem für männliche Jugendliche.

### **5.2.2 Aggressive Rollen**

Die Rolle des Verstärkers wird nach der des Täters mit 10% am seltensten vergeben und acht mal so vielen Jungen wie Mädchen zugeschrieben. Unter den Schülern, die sich selbst als aggressiv einschätzen, sehen sich die meisten in der Rolle des Verstärkers, dabei aber zwölf mal so viele Jungen wie Mädchen. Offenbar wird verstärkendes Verhalten, das keine direkte Aggression beinhaltet, als das sozialverträglichste innerhalb der aggressiven Verhaltensweisen betrachtet. Hier wird die allgemein unterschätzte Auswirkung von Aggression besonders deutlich. Etwa jeder fünfte männliche Verstärker bestätigt seine von den Mitschülern zugewiesene Rolle, doch keine einzige Verstärkerin beurteilt ihr eigenes Verhalten als aggressiv. Im aggressiven Bereich wird die Rolle des Verstärkers am konsistentesten einge-

schätzt: 30% von ihnen haben keine Sekundärrolle, der Mehrheit der männlichen Verstärker wird an zweiter Stelle die Rolle des Assistenten zugeteilt. Verstärker sind nach den Verteidigern und innerhalb der aggressiven Rollen die beliebteste Gruppe, üben aber kaum sozialen Einfluss aus. Bezüglich der Anzahl der Freunde liegen Verstärker etwas unterhalb des Durchschnitts, aber es bestehen keine signifikanten Unterschiede zu anderen Rollen. Am häufigsten sind sie mit Assistenten befreundet, knapp die Hälfte ihrer Freunde sind ebenfalls aggressive Schüler. Den Täter bestärkende Verhaltenstendenzen sind für Mädchen nur durch das Verhalten der Freunde vorhersagbar. Für Jungen sind sie zusätzlich und in erster Linie durch die Maße des sozialen Status vorhersagbar.

Zur Primärrolle des Assistenten lassen sich ähnlich viele Schüler zuordnen wie zu der des Verstärkers, hierunter doppelt so viele Jungen wie Mädchen. Selbst schätzen sich die Schüler mit 1% nur äußerst selten als Assistent ein, diese sind fast ausschließlich männlich. Mehr als jeder zweite männliche Assistent sieht sich selbst in einer nicht aggressiven Rolle, keine Assistentin bewertet ihr eigenes Verhalten als aggressiv. Selten wird Assistenten keine Zweitrolle zugeordnet. Die meisten Sekundärrollen liegen allerdings im Pro-Mobbing-Bereich, was die Konsistenz des Rollenurteils ausmacht. Der soziale Präferenzwert der Assistenten liegt nahe null, ihr sozialer Einfluss ist dagegen höher als der der Verstärker. Die Anzahl reziproker Freunde ist durchschnittlich, die meisten Freundschaften bestehen zu Tätern. Etwas mehr als die Hälfte ihrer Freunde finden sich in aggressiven Rollen, was umgekehrt bedeutet, dass Assistenten auch viele Freundschaften zu nicht aggressiven Schülern pflegen. Hier könnte wiederum der bereits erwähnte Interventionsansatz durch positive Beeinflussung der Freunde greifen. Die Verhaltenstendenz als Assistent kann mit dem absolut höchsten Vorhersagewert von 28% durch das Verhalten der Freunde aufgeklärt werden, – was vor allem bei Mädchen zum Tragen kommt – aber auch durch den sozialen Status.

Die Primärrolle des Täters wird am seltensten zugeordnet. Deren Vorkommenshäufigkeit kann auch für Jugendliche bestätigt werden. Anders als bei den Vorgängerstudien nehmen erstmals nicht mehr männliche als weibliche Befragte diese Rolle ein. Die hier verwendeten relationalen Items dienen dazu, typisch weibliche Arten der Aggression zu identifizieren. Da diese aber bereits von Kulis (2005) verwendet wurden, ist eine Zunahme aktiv aggressiver Handlungen unter jugendlichen Mädchen nicht auszuschließen. Dadurch, dass die Schüler in der fünften und sechsten Klasse bereits an einer Untersuchung zu Mobbing teilgenommen haben, könnte jedoch auch ihr Blick für relationale Aggression geschärft worden sein. Möglich wäre ebenfalls, dass die typischerweise von Jungen verwendete direkte physische Aggression bei Jugendlichen insgesamt in den Hintergrund tritt. Von den Tätern sehen sich nur 7% der Jungen, aber kein Mädchen in dieser Rolle. Etwa jeder vierte Täter schätzt sich selbst überhaupt als aggressiv ein, davon wiederum mehr männliche als weibliche Täter. Auch unter den Tätern beurteilt die Mehrheit sich, wie in allen Rollen, als Verteidiger. Am häufigsten wird ihnen die Sekundärrolle des Assistenten zugeordnet, was auf die konzeptuelle Nähe dieser beiden Rollen hinweist. Nur 8% der Täter erhalten keine Zweitrolle. Die Konsistenz des Rollenurteils ergibt sich daraus, dass knapp neun von zehn Tätern eine Zweitrolle im aggressiven Bereich zugeteilt werden kann, wobei dies mehrheitlich auf Jungen zutrifft. Nach den Opfern sind Täter die unbeliebteste Gruppe, aber immer noch signifikant beliebter als ihre Opfer. Zusammen mit den Opfern haben sie den höchsten sozialen Einfluss in der Klasse. Die Anzahl ihrer Freunde liegt nur minimal unter dem Durchschnitt. Am häufigsten sind sie mit Assistenten befreundet und haben insgesamt die meisten Freundschaften mit aggressiven Schülern. Ihre meisten Freundschaften im nicht aggressiven Bereich bestehen allerdings zu Verteidigern, was – wie bereits erwähnt – eine positive Beeinflussung von Seiten der Verteidiger ermöglichen könnte. Die Verhaltenstendenz als Täter kann für Jungen in erster Linie durch den sozialen Status vorhergesagt werden, aber auch zu einem großen Teil durch das Verhalten der Freunde. Hier stellt sich die Frage, ob Schikanen gegenüber Mitschülern zu

einem Statusgewinn führen, oder ob sich die Täter ihr aggressives Verhalten aufgrund ihres Status schlichtweg erlauben können. Auf die Verhaltenstendenz von Täterinnen haben der soziale Status und das Verhalten ihrer Freunde in gleichem Maße Einfluss.

### **5.2.3 Zusammenfassende Betrachtung der aggressiven und nicht aggressiven**

#### **Kategorie**

Die Mehrheit der Schüler nimmt eine Rolle im nicht aggressiven Bereich ein. Signifikant häufiger sind hier Mädchen zu finden, was allerdings alleine auf ihre hohe Präsenz in der Rolle des Verteidigers zurückzuführen ist. Die nicht aggressiven Rollen werden insgesamt konsistent beurteilt: jeder zweite Schüler dieser Kategorie weist keine Sekundärrolle auf, nur jeder fünfte Schüler wird an zweiter Stelle als aggressiv eingestuft. Von den nicht aggressiven Schülern, die eine Selbsteinschätzung abgaben, schätzen sich 68% selbst als nicht aggressiv ein. Als aggressiv sieht sich hierunter nur ein Mädchen, aber 9% der Jungen. Nicht aggressive Schüler sind am häufigsten untereinander befreundet, zu Inhabern aggressiver Rollen besteht jede fünfte Freundschaft. Nicht aggressive Verhaltenstendenzen können – abhängig von der jeweiligen Rolle – nur durch eine Variable vorhergesagt werden, entweder durch sozialen Status oder durch das Verhalten der Freunde. Die Tendenz zur Viktimisierung allerdings kann für Mädchen durch keine Variable vorhergesagt werden. Bei prosozialem Verteidigerverhalten spielt für Jungen das Verhalten der Freunde eine größere Rolle als für Mädchen.

Aggressive Primärrollen lassen sich bei 30% der Befragten identifizieren, wobei die einzelnen Rollen relativ gleichmäßig verteilt sind. Mädchen nehmen diese Rollen signifikant seltener als Jungen ein. 85% der Schüler werden bezüglich ihres aggressiven Verhaltens konsistent eingeschätzt, Jungen allerdings häufiger als Mädchen. Nur jeder fünfte aggressive Jugendliche sieht sich auch selbst in einer aggressiven Rolle. Dies bestätigt die Theorie der „self-serving



attribution bias“ (Östermann et al., 1994). In der Pro-Mobbing-Kategorie sind wesentlich mehr männliche als weibliche Befragte zu finden, da aggressives Verhalten nicht mit dem typischen Rollenbild einer Frau im Einklang steht. Untereinander sind aggressive Schüler am häufigsten befreundet, aber jede zehnte Freundschaft besteht zu nicht aggressiven Schülern. Alle aggressiven Schüler weisen positive Werte bezüglich des sozialen Einflusses auf, und bis auf die Täter sind alle unter den Mitschülern beliebt. Aggressive Verhaltenstendenzen können sowohl durch den sozialen Status als auch durch das Verhalten der Freunde vorhergesagt werden. Für Mädchen übt das Verhalten der Freunde jedoch allgemein einen größeren Einfluss auf aggressives Verhalten aus. Bei verstärkendem Verhalten von Mädchen spielt der Sozialstatus keine Rolle.

### **5.3 Resümee und Ausblick**

Abschließend werden die Hauptunterschiede der Befunde für Jugendliche zu den genannten Vorgängerstudien mit jüngeren Stichproben zusammengefasst. Es werden methodische Grenzen aufgezeigt und Hinweise für die zukünftige Mobbingforschung gegeben. Weiterhin werden die Ergebnisse bezüglich ihrer pädagogischen Anwendbarkeit interpretiert.

In der Opferrolle sind signifikant mehr Jungen als Mädchen vertreten. Außer bei der Studie von Kulis (2005) ergaben alle bisherigen Befunde ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis für Opfer. Mit zunehmendem Alter erfolgt für diese Mitschülerrolle ein konsistenteres Rollenurteil. Weniger Opfer werden als aggressiv eingeschätzt, darunter fast keine Mädchen. Möglich wäre, dass entweder aggressive Schüler nicht mehr viktimisiert werden oder Opfer jeglichen Widerstand aufgegeben haben. Im Jugendalter gestehen sich Opfer ihre Rolle seltener ein. Dies resultiert wohl daraus, dass der soziale Status zunehmend an Bedeutung

gewinnt, und sich natürlich niemand gerne selbst in der niedrigsten Position des Sozialgefüges sieht.

Die Rolle des Außenstehenden ist erstmals gleichmäßig auf die Geschlechter verteilt, ebenso wie die Rolle des Täters. Letzteres ist wohl einerseits auf den Einsatz relationaler Täter-Items zurückzuführen. Zum anderen waren die Befragten durch frühere Untersuchungen zu Mobbing möglicherweise für die Wahrnehmung indirekter Aggression sensibilisiert. Weiterhin ist denkbar, dass in dieser Altersgruppe direkte physische Aggression, wie sie typischerweise von Jungen angewandt wird, insgesamt in den Hintergrund tritt. Dies wäre durch eine Auswertung herauszufinden, in der zwischen relationalen und direkten Schikanen differenziert wird.

In den übrigen aggressiven Rollen des Verstärkers und des Assistenten sind übereinstimmend mit den Vorgängerstudien mehr Jungen als Mädchen zu verzeichnen. Aufklären lässt sich dies aller Wahrscheinlichkeit nach dadurch, dass diese Rollen nicht durch relationalen Items erfasst wurden. Die Fragen sind zwar so formuliert, dass sie sich auch auf indirekte Schikanen beziehen können (z.B. „Wer hilft der Täterin oder dem Täter?“). Nachdem aber relationale Aggression ohnehin weniger sichtbar ist als direkte, halte ich es für sinnvoll, in den Fragen konkret darauf hinzuweisen. In zukünftigen Forschungen ließe sich durch Verwendung relationaler Verstärker- und Assistenten-Items herausfinden, ob sich damit der geschlechtsspezifische Unterschied in diesen Rollen relativiert. Beispiele für solche Fragen wären: „Wer verbreitet Gerüchte, die sich ein Anderer ausgedacht hat?“, „Wer bestätigt Gerüchte, die Andere verbreiten?“, „Wer macht dabei mit, Andere aus der Gruppe auszuschließen?“

Dass Außenstehende im Jugendalter kein Verteidigerpotential mehr haben, ergibt sich zum einen daraus, dass jeder fünfte an zweiter Position als Opfer nominiert wurde. Zum anderen sind Außenstehende unter ihren Mitschülern nicht beliebt. Somit können sie eher als Risikoträger für zukünftige Viktimisierung eingestuft werden. Eine Intervention sollte darauf abzielen, diese Risikogruppe zu stärken. Dies könnte beispielsweise dadurch geschehen, dass

sie lernen, sich aktiver ins Klassengeschehen zu involvieren und somit ihrer passiven Rolle entkommen.

Verteidiger weisen in dieser Untersuchung erstmals negative Werte sozialen Einflusses auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Verteidiger kaum negative Nominierungen erhielten. Es bedeutet lediglich, dass sie in der Klasse nicht so viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen wie beispielsweise Opfer, aber nicht, dass sie ihre Mitschüler tatsächlich nicht beeinflussen können. Ein Beleg dafür ist, dass sich verteidigende Verhaltenstendenzen durch das Verhalten der Freunde vorhersagen lassen, was vor allem für Jungen gilt.

Im Gegensatz zu jüngeren Schülern, bei denen aggressives Verhalten nur von den Freunden abhängt, fällt bei der Altersgruppe Jugendlicher zusätzlich der soziale Status ins Gewicht. Es ist einerseits denkbar, dass Aggression einen Statusgewinn nach sich zieht. Der soziale Status beinhaltet nicht nur Beliebtheit, sondern auch sozialen Einfluss, der wiederum positive und negative Nominierungen enthält. Andererseits könnten sich Schüler mit einem relativ hohen Status ein solches Verhalten anderen gegenüber auch schlichtweg erlauben.

Eine Intervention müsste demnach sowohl auf die Schwächung des Status aggressiver Schüler abzielen, als auch die Beeinflussung durch die Peers berücksichtigen. Dies ist insofern möglich, dass zwischen allen Rollenzugehörigen reziproke Freundschaften identifiziert werden konnten. Speziell die populären Verteidiger könnten ihre soziale Position nutzen, und positiven Einfluss auf ihre aggressiven Freunde üben. Immerhin ist jeder fünfte Verteidiger mit einem aggressiven Mitschüler befreundet. Die Maßnahme wäre insbesondere für Jungen wirksam, da bei diesen vor allem prosoziale Verhaltenstendenzen vom Verhalten ihrer Freunde abhängen.

Erstmals wurde in dieser Untersuchung jeder Frage zum Mobbingverhalten eine vierstufige Skala zur Erfassung der Selbsteinschätzung angehängt. Der Einsatz dieser Items hat sich durchaus bewährt, da somit die Antwortquote erhöht werden konnte. Nur 5% der Befragten

gaben keine Selbsteinschätzung ab. Zwischen Selbst- und Peereinschätzung besteht, wie auch bei jüngeren Schülern, ein relativ großer Unterschied. Man kann die Diskrepanz zugunsten prosozialen Verhaltens nun auf soziale Erwünschtheit (Mummendey, 1996) oder die „self-serving attribution bias“ (Östermann et al., 1994) zurückführen. Vor allem bei erstgenannter liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Schüler im Grunde wissen, welche Verhaltensweisen angemessen sind und welche anderen schaden. Es ist anzunehmen, dass bei der Selbsteinschätzung hauptsächlich die persönlichen Faktoren bedeutsam werden und die kontextuellen Faktoren (z.B. welche Möglichkeit habe ich entsprechend meiner sozialen Position im Klassengefüge überhaupt, mich auf die Seite des Opfers zu stellen, ohne selbst eines zu werden) in den Hintergrund treten. Dies bestätigt die Diskrepanz zwischen Verhalten und Einstellung.

Die untersuchte Stichprobe ist aufgrund ihrer ausreichenden Größe repräsentativ für die Altersgruppe der Neunt- und Zehntklässler an Gymnasien. Die vorliegenden Befunde bestätigen im Allgemeinen die Verteilung der Mitschülerrollen im Mobbingprozess, wie sie bereits für jüngere Schüler identifiziert wurden. Auch unter Jugendlichen spielen die Mitschüler bei Mobbing eine bedeutsame Rolle. Anhand von sozialem Status und reziproken Freunden lassen sich die Mitschülerrollen differenzieren und Verhaltenstendenzen bei Mobbing vorher-sagen. Daher sollten in zukünftigen Forschungen und Interventionsprogrammen nicht nur Opfer und Täter, sondern auch die Rollen der übrigen Mitschüler einbezogen werden. Dies sollte unter Beachtung der Kontextfaktoren, die das Mobbingverhalten beeinflussen, geschehen.

## Literatur

Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 279-301, Weinheim: Beltz.

Björkqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K.M.J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.

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

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

Boivin, M., Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1995). Individual group behavioural similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (2), 269-279.

Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Brown, B.B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. In: Berndt, T.J. & Ladd, G.W. (Hrsg.). *Peer relationships in child development*, 188-215, New York: Wiley.

Bukowski, W. & Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In: Juvonen, J., Graham, S. (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press.

Cairns, R.B., Perrin, J.E. & Cairns, B.D. (1985). Social Structure and Social Cognition in Early Adolescence: Affiliative Patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.

Cillessen, A. & Mayeux, L. (2004). From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association Between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75 (1), 147-163.

Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behaviour. In: Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional and personality development*. 779-862. New York: Wiley.

Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.

Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behaviours and social status. In S.R. Asher & J.C.Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*, 17-59. New York: Cambridge University Press.

Craig, W.M. & Pepler, D.J. (1995). Peer process in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-91.

Crick, N.R. (1996). The role of relational aggression, overt aggression and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.

DeRosier, M., Cillessen A., Coie, J. & Dodge, K. (1994). Group social context and children's aggressive behaviour. *Child Development* 65, 1068-1079.

Egan, S. & Perry, D. (1998). Does Low Self-Regard invite Victimization? *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.

Espelage, D.L. & Holt, M.K. (2001). Bullying and Victimization during Early Adolescence: Peer influences And Psychological Correlates. *Journal of Emotional Abuse*. 123-142.

Espelage, D.L., Holt, M.K. & Henkel, R.R. (2003). Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence. *Child Development* 74 (1), 205-220.

Fend, H. (2000). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske & Burich.

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

Gudjons, H. (2001). Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

Hawker, D.S.J. & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: A meta-analytical review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455.

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

Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W.M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), 94-101.

Hurrelmann, K. (2005). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa Verlag.

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

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

Kulis, M. (2005). Bullying als Gruppenphänomen: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying. München: Verlag Dr. Hut.

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

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

Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12- year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

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

Madsen, K. (1999). Personal Perspectives On The Reason For Bullying: A Focus on Adolescents. *Poster presented at the SCRD, Albuquerque, New Mexico.*

Mummendey, H.-D. (1996). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hofgrefe.

Naudascher, B. (1978). Jugend und Peer Group. Die pädagogische Bedeutung der Gleichaltrigen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

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

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

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and the 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: Pepler, D.J., Rubin, K.H. (Hrsg.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 411-448.

Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Verlag Hans Huber.

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

Pelligrini, A.D. & Bartini, M. (2000a). An Empirical Comparison of Methods of Sampling Aggression and Victimization in School Settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.

Pellegrini, A.D. & Bartini, M. (2000b). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*. 37 (3), 699-725.

Pelligrini, A.D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims and Aggressive Victims: Factors Relating to Group Affiliation and Victimization in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 37 (2), 216-224.

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

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

Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 38, 305-312.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Östermann, 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.

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

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

Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie* 21 (9/96), 700-710.

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

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

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

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

- Schäfer, M. & Kulis, M (2004). *Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen*. [http://www.lsmadl.emp.paed.uni-muenchen.de/publikationen/gesamt/Immer\\_gleich.pdf](http://www.lsmadl.emp.paed.uni-muenchen.de/publikationen/gesamt/Immer_gleich.pdf) (02.08.06)
- Scheithauer, H., Haye, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.
- Schmidt-Denter, U. (1996). *Soziale Entwicklung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K. & Thompson, D. (1991). *Practical Approaches to Bullying*. London: David Fulton.
- Sutton, J. & Smith, P.K., (1999). Bullying as a Group Process: An Adaption of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2003). "She Is Not Actually Bullied." The Discourse of Harassment in Student Groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134-154.
- TMR (2000). *Nature and prevention of bullying*. [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_seville1.html#SEV2](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html#SEV2) (Feb.2000).
- Tomada, G., Schneider, B.H., de Domini, P., Greenman, P.S. & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4), 314-322.
- Trapper, K. & Boulton, M. (2004). Sex Differences in Levels of Physical, Verbal and Indirect Aggression Amongst Primary School Children and Their Associations With Beliefs About Aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.

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

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-26.

Zimbardo, P.G. & Gerrig R.J. (1999). *Psychologie*. Berlin: Springer.

## **Anhang A**

Tabellen getrennt nach Geschlecht zu Regressionsanalysen, Sekundärrollen in Abhängigkeit  
der Primärrollen und Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit der Primärrollen

Tabelle A1: Änderungen in  $R^2$  und Signifikanzniveaus für die Vorhersage des Rollenverhaltens durch (1) sozialen Status und (2) Verhalten der Freunde mittels Regressionsanalyse getrennt nach Geschlecht (männlich / weiblich)

abhängige Variable	Vorhersagevariablen			
	(1) sozialer Status		(2) Verhalten der Freunde	
	$\Delta R^2$	$\rho$	$\Delta R^2$	$\rho$
Opfer	<b>.11</b> / .02	<b>.002</b> / .308	.03 / .01	.323 / .649
Außenstehender	.04 / .00	.105 / .934	<b>.13</b> / <b>.24</b>	<b>.001</b> / <b>.000</b>
Verteidiger	.03 / .02	.144 / .407	<b>.21</b> / <b>.08</b>	<b>.000</b> / <b>.022</b>
Verstärker	<b>.28</b> / .04	<b>.000</b> / .132	<b>.13</b> / <b>.22</b>	<b>.000</b> / <b>.000</b>
Assistent	<b>.23</b> / <b>.09</b>	<b>.000</b> / <b>.005</b>	<b>.19</b> / <b>.15</b>	<b>.000</b> / <b>.000</b>
Täter	<b>.33</b> / <b>.21</b>	<b>.000</b> / <b>.000</b>	<b>.09</b> / <b>.15</b>	<b>.002</b> / <b>.000</b>

Tabelle A2: Änderungen in  $R^2$  und Signifikanzniveaus für die Vorhersage des Rollenverhaltens durch (1) Verhalten der Freunde und (2) sozialen Status mittels Regressionsanalyse getrennt nach Geschlecht (männlich / weiblich)

abhängige Variable	Vorhersagevariablen			
	(1) Verhalten der Freunde		(2) sozialer Status	
	$\Delta R^2$	$\rho$	$\Delta R^2$	$\rho$
Opfer	.03 / .02	.269 / .495	<b>.10</b> / .01	<b>.002</b> / .451
Außenstehender	<b>.14</b> / <b>.23</b>	<b>.001</b> / <b>.000</b>	.03 / .00	.153 / .727
Verteidiger	<b>.21</b> / <b>.09</b>	<b>.000</b> / <b>.016</b>	.03 / .01	.105 / .546
Verstärker	<b>.19</b> / <b>.26</b>	<b>.000</b> / <b>.000</b>	<b>.22</b> / .01	<b>.000</b> / .711
Assistent	<b>.28</b> / <b>.20</b>	<b>.000</b> / <b>.000</b>	<b>.14</b> / .04	<b>.000</b> / .067
Täter	<b>.16</b> / <b>.21</b>	<b>.000</b> / <b>.000</b>	<b>.26</b> / <b>.14</b>	<b>.000</b> / <b>.000</b>

Tabelle A3: Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen für männliche Schüler; Angaben in % von Primärrolle, Häufigkeiten in Klammern

Primärrolle	Sekundärrolle						
	ohne Rolle	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
Opfer	41.3% (33)		20.0% (16)	10.0% (8)	17.5% (14)	7.5% (6)	3.8% (3)
Außenstehender	53.0% (53)	19.0% (19)		11.0% (11)	11.0% (11)	4.0% (4)	2.0% (2)
Verteidiger	50.0% (21)	4.8% (2)	31.0% (13)		4.8% (2)	7.1% (3)	2.4% (1)
Verstärker	22.1% (17)	6.5% (5)	6.5% (5)	6.5% (5)		40.3% (31)	18.2% (14)
Assistent	12.7% (9)	2.8% (2)		1.4% (1)	49.3% (35)		33.8% (24)
Täter	2.1% (1)	2.1% (1)	2.1% (1)		44.7% (21)	48.9% (23)	
Gesamt	32.1% (134)	7.0% (29)	8.4% (35)		19.9% (83)	16.1% (67)	

Tabelle A4: Sekundärrollen in Abhängigkeit der Primärrollen für weibliche Schülerinnen; Angaben in % von Primärrolle, Häufigkeiten in Klammern

Primärrolle	Sekundärrolle						
	ohne Rolle	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
Opfer	41.7% (10)		12.5% (3)	29.2% (7)	4.2% (1)	4.2% (1)	8.3% (2)
Außenstehender	61.3% (49)	20.0% (16)		10.0% (8)	3.8% (3)	2.5% (2)	2.5% (2)
Verteidiger	48.7% (58)	8.4% (10)	22.7% (27)		2.5% (3)	8.4% (10)	9.2% (11)
Verstärker	85.7% (6)					14.3% (1)	
Assistent	10.0% (2)	5.0% (1)	15.0% (3)	25.0% (5)	30.0% (6)		15.0% (3)
Täter	19.2% (5)	3.8% (1)	3.8% (1)	23.1% (6)	19.2% (5)	30.8% (8)	
Gesamt	47.1% (130)	10.1% (28)	12.3% (34)	9.4% (26)	6.5% (18)	8.0% (22)	6.5% (18)



Tabelle A5: Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit der Primärrollen für männliche Schüler; Angaben in % von Primärrolle, Häufigkeiten in Klammern

Primärrolle	Selbsteinschätzung						
	ohne Rolle	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
ohne Rolle	36.2% (21)		17.2% (10)	31.0% (18)	12.1% (7)	3.4% (2)	
Opfer	26.9% (18)	13.4% (9)	20.9% (14)	26.9% (18)	9.0% (6)	3.0% (2)	
Außenstehender	33.3% (30)	1.1% (1)	33.3% (30)	25.6% (23)	6.7% (6)		
Verteidiger	29.3% (12)	2.4% (1)	19.5% (8)	39.0% (16)	9.8% (4)		
Verstärker	34.3% (23)	3.0% (2)	11.9% (8)	26.9% (18)	19.4% (13)	1.5% (1)	3.0% (2)
Assistent	37.1% (23)		16.1% (10)	29.0% (18)	11.3% (7)	1.6% (1)	4.8% (3)
Täter	31.0% (13)		11.9% (5)	23.8% (10)	21.4% (9)	4.8% (2)	7.1% (3)
Gesamt	32.8% (140)	3.0% (13)	19.9% (85)	28.3% (121)	12.2% (52)	1.9% (8)	1.9% (8)

Tabelle A6: Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit der Primärrollen für weibliche Schülerinnen; Angaben in % von Primärrolle, Häufigkeiten in Klammern

Primärrolle	Selbsteinschätzung						
	ohne Rolle	Opfer	Außenstehender	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
ohne Rolle	36.7% (18)		10.2% (5)	49.0% (24)	2.0% (1)		2.0% (1)
Opfer	5.6% (1)	5.6% (1)	22.2% (4)	66.7% (12)			
Außenstehender	26.8% (19)	4.2% (3)	22.5% (16)	46.5% (33)			
Verteidiger	25.0% (26)	1.9% (2)	14.4% (15)	57.7% (60)	1.0% (1)		
Verstärker	42.9% (3)			57.1% (4)			
Assistent	21.1% (4)	10.5% (2)	10.5% (2)	57.9% (11)			
Täter	18.2% (4)		9.1% (2)	59.1% (13)	9.1% (2)	4.5% (1)	
Gesamt	25.9% (75)	2.8% (8)	15.2% (44)	54.1% (157)	1.4% (4)	0.3% (1)	0.3% (1)

## **Anhang B**

Fragebogen zur Erfassung der Mitschülerrollen bei Mobbing