

Running Head: BULLYING ALS GRUPPENPHÄNOMEN

Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaptation des “Participant Role”-Ansatzes

Mechthild Schäfer & Stefan Korn

Ludwig-Maximilians-Universität, München

*(Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, (2004), 36(1), 19-29)*

Dr. Mechthild Schäfer

Department Psychologie der Universität München

Leopoldstr. 13

D-80802 München

E-Mail: [mechthild.schaefer@psy.lmu.de](mailto:mechthild.schaefer@psy.lmu.de)

## Zusammenfassung

Die Charakterisierung von Opfern und Tätern, die Beschreibung ihrer Beziehungen und die Erfassung möglicher Konsequenzen von systematischer, wiederholter Aggression gegen Schwächere reichen nicht aus, um die Dynamik von Bullying als Problem von Schulklassen darzustellen. Auf Basis des von Salmivalli entwickelten "Participant role" Ansatzes (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) untersuchten wir 104 Schülern aus vier sechsten Klassen an zwei Hauptschulen und können neun von zehn Schülern eine distinkte Rolle im Bullyingprozess zuordnen.

Anhand der sozialen Positionen im Klassengefüge (soziale Präferenz/ sozialer Einfluss) und anhand reziproker Beziehungen (Freundschaften) lassen sich Opfer, Verteidiger des Opfers, Aussenstehende, Täter, Assistent oder Verstärker des Täters unterscheiden. Freundschaften verbinden im Wesentlichen Schüler ohne aggressive Verhaltenstendenzen einerseits und die, die aktiv daran beteiligt sind, dass jemand schikaniert wird andererseits. Implikationen für einen kontextzentrierten Blick auf den Bullyingprozess werden diskutiert.

Stichworte: Bullying, Mitschülerrollen, Viktimisierung, weiterführende Schule

## Abstract

Research on characteristics of victims and bullies, their relationship and on consequences of systematic, repeated aggression within an asymmetric power relationship prove insufficient, to uncover bullying dynamics due to peer involvement. Based on Salmivallis "Participant role approach" (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) we investigated 104 6<sup>th</sup> graders from four classes of two different schools and identified participant roles for nine out of ten pupils. Social position (social preference/social impact) and reciprocal relationships (friendship) differentiated victims, defenders, outsiders, bullies, their assistants and their reinforcers. Friendship links those with a non-aggressive behavioural style on one side and those who are actively involved in bullying on the other side. Implications towards a group centered view on the bullying process are discussed.

Keywords: Bullying, participant roles, victimisation, secondary school

Wenn in der Klasse Bullying stattfindet, d.h. physisch oder psychisch stärkere Schüler physisch oder psychisch schwächere Schüler gezielt, wiederholt und systematisch schikanieren (Olweus, 1991; Schäfer & Korn, 2001) handelt es sich nicht notwendigerweise nur um ein Problem zwischen den direkt Beteiligten oder zwischen einigen wenigen Schülern. Lagerspetz und Kollegen (1982) bezeichnen es als charakteristisch, dass Bullying unter Schülern kollektive Aggression sei und durch das gesamte Beziehungsgefüge innerhalb einer Gruppe getragen wird (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982). Die neuere Forschung bestätigt, dass fast die gesamte Klasse involviert ist, wenn Bullying unter Schülern stattfindet (Craig & Pepler, 1995, Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999).

Haltung und Verhalten. Auf der Basis von Beobachtungsdaten berichten Craig und Pepler (1995), dass in Bullying-situationen 57% der Mitschüler zum Täter, aber nur 31% zum Opfer freundlich waren, 30% der Mitschüler Belustigung oder Vergnügen zeigten, wenn Bullying stattfand und 48% der Mitschüler aktiv beteiligt waren, wenn jemand schikaniert wurde. Das heisst, die Mitschüler reagieren auf Bullying und sie reagieren verschiedenartig. Dabei antworten auf die Frage, was sie von Mitschülern halten, die andere schikanieren, fast die Hälfte der Schüler der sechsten Jahrgangsstufe, „dass er/sie das nicht verstehen kann“ und nur ein Fünftel bekundet Verständnis für die Täter (Boulton & Underwood, 1992; Menesini, et al., 1997). Fragt man aber, wie Schüler in Bullying-situationen handeln, zeigt sich, dass die soziale Akzeptanz der Befragten die subjektive Einschätzung ihrer Handlungsoptionen beeinflusst. In anderen Worten, ob Schüler bekunden, dass sie denken, etwas tun zu müssen, oder bekunden, dass sie tatsächlich versuchen, etwas gegen Bullying zu unternehmen, hängt davon ab, wie angesehen sie innerhalb der Klasse sind. So gesehen ist das Verhalten von Kindern in Bullying-situationen doppelt determiniert und zwar durch persönliche und kontextuelle Faktoren. Deshalb sollte z.B. das Verhalten Einzelner innerhalb ihrer Peer-group (Schulklasse) nicht unabhängig von ihrem

sozialen Status gesehen werden (Salmivalli et al., 1996). Ein Schüler mit niedrigem sozialen Status wird sich, aus Angst, selbst zum Opfer zu werden, weniger trauen, sich auf die Seite eines angegriffenen Kind zu stellen, als ein Kind, das innerhalb der Klasse populär ist, also einen hohen sozialen Status genießt. Obwohl das Einhalten sozialer Normen, Freundlichkeit und prosoziales Verhalten prädiktiv für einen hohen Status sind (z.B. Coie, 1990) und das Verletzen sozialer Normen und Aggression prädiktiv für einen niedrigen sozialen Status sind, kommt der geltenden sozialen Norm innerhalb einer Gruppe für die Gültigkeit dieses Zusammenhangs eine besondere Bedeutung zu (Wright, Giammarino & Parad, 1986). Eine Veränderung der sozialen Normen innerhalb einer Klasse kann dazu führen, dass Schüler, die sich prosozial verhalten, einen weniger positiven Status und Schüler, die sich aggressiv verhalten, einen weniger negativen Status genießen (Boivin, Dodge & Coie, 1995). Daraus liesse sich folgern, dass die geltende soziale Norm in einer Klasse einen spezifischen Einfluss darauf hat, ob Kinder ihre persönliche Haltung gegenüber Bullying in Verhalten umsetzen oder nicht. Dieser Zusammenhang hat erhebliche praktische Relevanz, wenn es gilt, Indikatoren für den Grad von Bullying in der Klasse zu identifizieren. Was bedeutet es zum Beispiel, wenn Schüler, die sich normalerweise durch ein ausgeprägt prosoziales Verhalten auszeichnen, einen Mitschüler nicht gegen aggressive Attacken schützen? Wenn es den Mitschülern nicht gelingt, die Aggression der Täter gegen ein Opfer zu stoppen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Mitschüler sich gegen das Opfer stellen und es in Folge ablehnen (DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994). Es ist also anzunehmen, dass die Verhaltenstendenzen einzelner Schüler und deren sozialer Status beeinflusst werden, wenn die Dynamik von Bullying zu Modifizierungen der sozialen Norm führt.

Die Dynamik von Bullying. Schulklassen sind Gruppen, die nicht frei gewählt, sondern nach Kriterien der Schulleitung zusammengestellt sind. Die Schüler können – sobald der vorwiegend durch dyadische Beziehung charakterisierte soziale Kontext der Grundschulzeit von stärker hierarchisch organisierten Strukturen abgelöst wird - einer als asymmetrisch oder degra-

dierend wahrgenommenen Situation nicht mehr leicht entkommen (Schäfer, Korn, Wolke & Schulz, 2002).

Täter, die gelernt haben, mit aggressiven Mitteln eine soziale Machtposition zu erlangen und aufrecht zu erhalten, haben ein gutes Gespür für Verletzlichkeit und sozial schwache Positionen (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Eine geschickte Auswahl ihrer Opfer zielt darauf ab, dass Attacken gegen ein Opfer nicht durch Ablehnung von Seiten der Mitschüler sanktioniert werden, sondern zur sozialen Aufwertung ihrer Position im Klassenkontext führen (Sutton et al., 1999). Auf individueller Ebene werden Täter durch die Angst und Wehrlosigkeit des Opfers in der systematischen Fortsetzung ihrer Attacken verstärkt (Perry, Willard & Perry, 1990; Lowenstein, 1995). Auf Gruppenebene demonstrieren systematische, immer wiederkehrende Angriffe auf ein Opfer ein soziales Machtgefälle, in dem Opfer immer mehr an sozialem Rückhalt (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999) verlieren und Täter durch immer heftigere Attacken die Konsolidierung ihrer Machtposition anstreben können.

Soziale Macht innerhalb der Klasse erlangen Täter auf diesem Wege jedoch nur, wenn es ihnen gelingt, die in der Klasse geltenden sozialen Normen zu ihren Gunsten und den Ungunsten der Opfer zu beeinflussen (vgl. DeRosier et al., 1994). Der relativ starre organisatorische Rahmen einer Schulklasse unterstützt diesen Prozess, weil auch die Mitschüler kaum ausweichen können. Die Mitschüler müssen zu den kontinuierlichen Attacken auf ein Opfer eine „Position“ beziehen (für das Opfer/für den Täter), durch die ihr eigener sozialer Status nicht gefährdet erscheint. Diese „Positionen“ schärfen bestimmte Rollen, was wiederum Einfluss auf den weiteren Verlauf von Bullying hat.

Der „Participant Role Approach“. Zur Beschreibung des Bullyinggeschehens als Gruppenprozess entwickelten Salmivalli und Kollegen (1996) den „Participant Role Approach“, der postuliert, dass die Mehrheit der Schüler in differenzierbaren Rollen unterschiedlicher Qualität in Bullying involviert sind. Auf der Grundlage von 49 Verhaltensweisen, mit denen in der Origi-

naluntersuchung 573 finnische Schüler der 6. Jahrgangsstufe (12-13 Jahre) ihre Mitschüler und sich selbst einschätzten, wurden folgende fünf Skalen (Cronbachs ALPHA=.81 bis .93) extrahiert und von Sutton und Smith (1999) für eine gekürzte Version des Instruments (21Items) bestätigt:

Die Täter-Skala (bully-scale) umfasst aktives, Initiative übernehmendes, führungsorientiertes Bullyingverhalten, die Assistenten-Skala (assistant-scale) umfasst ebenfalls aktives Bullying, das sich am Täter orientiert und die Verstärker-Skala (reinforcer-scale) umfasst Verhaltensweisen, die Täter bei ihren Aktivitäten anstacheln. Die Verteidiger-Skala (defender-scale) umfasst Verhaltensweisen, die das Opfer unterstützen und die Aussenstehenden-Skala (outsider-scale) beschreibt Verhaltensweisen wie "Nichtstun" und "sich Raushalten". Auf Basis dieser Skalen konnten Salmivalli und Kollegen für 88% der Schüler eine eindeutige Rolle identifizieren: 8% Täter, 20% Verstärker des Täters, 7% Assistenten des Täters, 17% Verteidiger des Opfers, 24% Außenstehende und 12% Opfer.

Die zufriedenstellende Übereinstimmung zwischen Mitschülernominierungen und Selbstonominierungen zeigt, dass die Schüler ihre eigene Rolle vorwiegend ähnlich wie die Mitschüler einschätzen. Dabei sind selbsteingeschätzte aggressive Verhaltenstendenzen mit fremdeingeschätzten aggressiven Verhaltenstendenzen durchweg positiv, mit prosozialen Verhaltenstendenzen hingegen durchweg negativ assoziiert. Allerdings unterschätzen die Schüler ihre „aktive“ Aggression zugunsten von „Verhaltenstendenzen, die Aggression unterstützen“ (vgl. self-serving attribution bias, Östermann et al. 1994).

Die verschiedenen Mitschülerrollen sind erwartungsgemäss innerhalb der Statusgruppen nicht gleich häufig repräsentiert: Verteidiger sind sehr populär und Aussenstehende sind weder besonders akzeptiert, noch besonders abgelehnt. Für Täter, ihre Assistenten und ihre Verstärker ist der soziale Status geschlechtsabhängig. Jungen sind als Täter weniger akzeptiert und stärker abgelehnt als Assistenten und Verstärker. Mädchen hingegen sind als Täter mehr akzeptiert und

weniger abgelehnt als Assistenten und Verstärker. Das spricht dafür, dass die vornehmlich indirekten Strategien der weiblichen Täter (Crick et al., 1999) im Vergleich zur direkten Aggression der Jungen seltener als Verstoss gegen soziale Normen bewertet werden. Opfer haben von allen Schülern die am wenigsten akzeptierte, am meisten abgelehnte Rolle.

Zusammenfassend bieten sowohl die Originaluntersuchung (Salmivalli et al., 1996) in der sechsten Jahrgangsstufe, wie die Replikation von Sutton und Smith (1999) an einer etwas jüngeren Altersgruppe überzeugende Evidenz für die Existenz verschiedenartiger, distinkter und vom sozialen Status abhängiger Mitschülerrollen. Unbekannt ist bis jetzt, ob und wie die Qualität, die Symmetrie oder die Reziprozität der Beziehungen innerhalb der Klasse diese Rollen beeinflussen. Kann z.B. die Beliebtheit oder sozialer Einfluss zum besseren Verständnis der Bedeutung der Mitschülerrollen im Klassenkontext beitragen? Differenziert das Ausmass der Affiliation (z.B. Anzahl der Freundschaften) zwischen den Rollen? Existieren Freundschaftsnetzwerke, die geeignet sind, bestimmte Rollen zu verstärken?

Das primäre Anliegen unserer Untersuchung ist eine verfeinerte Analyse der Mitschülerrollen in Abhängigkeit von sozialen Positionen im Klassengefüge. Dazu muss zunächst eine Validierung der Salmivalli-Skalen und die Replikation von zentralen Befunden der Vorgängerstudien sicherstellen, dass - interkulturell ähnlich - die überwiegende Anzahl der Schüler in verschiedenen Rollen am Bullying beteiligt ist. Um dann für die Mitschülerrollen die Analyse des sozialen Status auszuweiten, wird anstelle von sozialer Ablehnung und sozialer Akzeptanz (Salmivalli et al., 1996) die kontraststärkere Differenzierung der Rollen anhand von Beliebtheit („social preference“) und sozialem Einfluss („social impact“) als Maß für den sozialen Stellenwert der Rollen eingesetzt. Schliesslich wird exploriert, ob die Anzahl der Freunde ein taugliches Differenzierungskriterium zwischen den Rollen darstellt und ob reziproke Freundschaften Netzwerke zwischen den Inhabern bestimmter Rollen darstellbar machen.

## Methode

Stichprobe. Untersucht wurden vier sechste Klassen von zwei Hauptschulen im Münchner Norden. Von den insgesamt 104 Schüler waren 40 Schülerinnen und 59 Schüler anwesend. Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren die Schüler zwischen 11 und 14 Jahre alt, der Modalwert liegt bei 12 Jahren. Die Klassengröße war einheitlich.

Durchführung. Die Untersuchung fand während des regulären Unterrichts in den jeweiligen Klassenräumen der Schüler statt. Zu Beginn erklärte der Versuchsleiter den Ablauf der Untersuchung und sicherte den Schülern Anonymität zu. Jeder Schüler erhielt einen Klassenbogen, auf dem die Namen der Schüler mit einer Codenummer versehen waren. Wurde ein Item für eine Person als zutreffend gesehen, sollte statt des Namens die entsprechende Codenummer verwendet werden. Es wurde aufgefordert, auch die eigene Codenummer einzutragen, wenn die Versuchsperson der Ansicht war, dass das Item auf sie selbst zutrifft. Bevor die Schüler den Fragebogen bearbeiteten, wurde der im Fragebogen für Bullying verwendete Begriff „Schikanieren“ erklärt:

„Schikanieren ist ein Verhalten, in dem einer Schülerin bzw. einem Schüler immer wieder absichtlich körperlicher und/oder psychischer Schaden zugefügt wird, z.B. indem über sie/ihn Witze gemacht werden, sie/er nie mitspielen darf, aus der Gruppe ausgeschlossen wird, ihre/seine Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht werden, sie/er beschimpft, oder sogar geschlagen wird. Es ist nicht schikanieren, wenn zwei raufen oder streiten, die gleich stark sind (nach Salmivalli et al., 1996)“.

Instrument. Die Untersuchung wurde mit der auf 15 Items gekürzten und überarbeiteten Version<sup>1</sup> (Salmivalli, 2000) des 49-Item PRQ (Participant Role Questionnaire; Salmivalli et al., 1996) durchgeführt. Erweitert wurde das Instrument um eine 4-Item-Skala, zum Erfassen von Viktimisierung (TMR, 2000) und zwei Items zur Erfassung des sozialen Status. Nach den beiden soziometrischen Items wurden die übrigen 19 Items in pseudo-zufälliger Reihenfolge prä-

sentiert.

Während Salmivalli und Kollegen (1996) die Schüler jedes einzelne Item für jeden Mitschüler separat einschätzen liessen, waren die Schüler der vorliegenden Studie aufgefordert, die Mitschüler zu nominieren, für die sie das jeweilige Item zutreffend fanden<sup>2</sup>. Die Anzahl der Nennungen war nur bei den zwei soziometrischen Fragen auf drei Nominierungen begrenzt.

Participant Roles – die Rollen im Bullyingprozess. In Übereinstimmung mit Salmivalli und Kolleginnen (1996) unterscheiden auch wir fünf verschiedene Verhaltenstendenzen, die einer Schülerin bzw. einem Schüler im Bullyingprozess zugeschrieben werden können: Die Täter-Skala (Cronbach`s Alpha: .96) enthält Items wie: „Wer schikaniert andere immer wieder?“ oder „Wer sorgt dafür, dass andere beim Schikanieren mitmachen?“. Die Assistenten-Skala (Cronbach`s Alpha: .89) enthält Items wie: „Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat?“. Die Verstärker-Skala (Cronbach`s Alpha: .84) enthält Items wie: „Wer ist dabei um alles genau anzuschauen?“ oder „Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?“. Die Aussenstehende – Skala (Cronbach`s Alpha: .70) enthält Items wie: „Wer hält sich aus Situationen heraus, wenn jemand schikaniert wird?“. Die Verteidiger-Skala (Cronbach`s Alpha: .91) enthält Items wie: „Wer tröstet das Opfer oder ermutigt es, der Lehrerin/dem Lehrer vom Schikanieren zu erzählen?“.

Zum Erfassen der Bullying-Opfer in den Klassen wurde vom Vorgehen bei Salmivalli (1996) und Sutton und Smith (1999) abgewichen. In der vorliegenden Untersuchung wurde, eine eigene Opfer-Skala (Cronbach`s Alpha: .91) aufgenommen, die verbales Bullying: „Wer wird oft angeschrien, beleidigt, beschimpft oder von anderen aufgezo-gen?“ , körperliches Bullying: „Wer wird oft geschlagen, getreten, geschubst, gestoßen oder wem wird öfter ein Bein gestellt?“ und indirektes Bullying „Über wen wird oft schlecht geredet, wer wird nicht beachtet, aus der Gruppe ausgeschlossen oder von anderen abgelehnt?“ erfasst.

Zur Überprüfung der Skalenstruktur wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt<sup>3</sup>. Der Scree-test legte eine vier Faktorenlösung nahe. Die Kommunalitäten der einzelnen Items lagen alle über .57. In Übereinstimmung mit Salmivalli und Kollegen (1998) und Sutton und Smith (1999) können auch in der vorliegenden Untersuchung vier gut interpretierbare Faktoren (Pro-Bullyfaktor (beinhaltet alle Items zu Täter, Assistent und Verstärker), Opfer-Faktor, Verteidiger Faktor, Aussenstehende-Faktor) identifiziert werden, die 77.7% der Varianz aufklären. Wegen der Konfundierung der Items zu den drei Pro-Bully Faktoren (Bully, Assistent und Verstärker) wurde weiter anhand einer konfirmatorische Faktorenanalyse überprüft, ob die Bully-Skala, die Assistenten-Skala und die Verstärker-Skala sich als distinkte Konzepte bestätigen lassen. Die angenommene Drei-Faktoren-Lösung mit korrelierten Faktoren zeigt eine bessere Passung mit den Daten als das eindimensionale Modell (eindimensionaler Pro-Bully Faktor:  $\chi^2 = 73.98$ ,  $df=27$ ,  $CFI=.96$ ,  $RMSEA=.13$ ; korreliertes Drei-Faktoren Modell:  $\chi^2 = 54.79$ ,  $df=24$ ,  $CFI=.97$ ,  $RMSEA=.11$ ;  $\Delta\chi^2=19.19$ ,  $p<.01$ ). Das legt nahe, die drei Skalen (Bully, Assistent und Verstärker) – zum besseren Vergleich mit Salmivalli et al. (1996) und Sutton und Smith (1999) – einzeln zu bilden.

Um über Klassen hinweg Vergleiche anstellen zu können, wurden alle Skalenwerte auf Klassenebene standardisiert.

Die Identifikation der Rollen im Bullyingprozess wurde nach Salmivalli et al. (1996) vorgenommen: Schülern, die auf keiner Skala einen z-Wert größer als 0 haben, oder auf zwei Skalen z-Werte haben, die sich weniger als 0.1 unterscheiden wird keine Rolle zugeordnet. Eine Primärrolle wird einer Vpn dann zugewiesen, wenn ein z-Wert einer Skala größer 0 ist und dieser z-Wert der größte z-Wert ist, den die Vpn aufzuweisen hat. Eine Sekundärrolle wird dann identifiziert, wenn ein zweiter z-Wert grösser als 0 ist und um mehr als 0.1 kleiner ist als der z-Wert, der die Primärrolle definiert.

Sozialer Status. Der soziale Status der Schüler wurde nach Coie und Dodge (1988) über

zwei Items erfasst: „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?“ (Im Folgenden mit LM Liked Most abgekürzt) und „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen?“ (im Folgenden mit LL = Liked Least abgekürzt). Die Anzahl der Nennungen war jeweils auf drei begrenzt.

Zur Bestimmung von Beliebtheit und sozialem Einfluss wurden die erhaltenen Nennungen für LM und LL jeweils auf Klassenebene standardisiert. Die Summe ( $zLM + zLL$ ) indiziert den sozialen Einfluss (= SI /social impact ) und die Differenz ( $zLM - zLL$ ) die Beliebtheit (=SP/social preference). Die so gewonnenen Indizes wurden erneut auf Klassenebene z-standardisiert (Coie & Dodge 1988; Coie, 2000 pers. Mitteilung am 4.4.2000) um die Zuordnung zu den sozialen Statusgruppen vorzunehmen (siehe Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

Freundschaften. Die Freunde in der Klasse wurden für jeden Schüler auf Basis der reziproken LM (=Liked Most) Nennungen bestimmt (Hodges et al., 1999), was bezeichnet, wenn sich zwei Schüler gegenseitig als „mit der/dem mache ich am liebsten etwas zusammen“ benennen. Die möglichen Werte liegen (wegen Begrenzung auf drei Nennungen) zwischen 0 (keine reziproke LM Nennung) und drei (drei reziproke LM Nennung) Freundschaften.

## Ergebnisse

Um die interkulturelle Vergleichbarkeit der deutschen Version des PRQ mit dem Originalinstrument (Salmivalli et al., 1996) sicherzustellen, muss der Differenzierung der Mitschülerrollen eine Validierung des Instruments und die Replikation der zentralen Befunde für unsere Stichprobe vorangestellt werden.

Deskriptive Analyse der Mitschülerrollen. Wie in Tabelle 1 dargestellt, kann 86.5% aller Schüler eine Primärrolle zugeordnet werden.

-----  
Tabelle 1 ungefähr hier einfügen

Die Anteile der zugewiesenen Primärrollen verteilen sich nicht gleichförmig auf beide Geschlechter ( $\chi^2(6, N = 104) = 40.51, p < .001$ ). In unserer Stichprobe wurde kein Mädchen als Täterin, als Verstärkerin oder als Assistentin von Tätern identifiziert. Mädchen (44.2%) wird hingegen signifikant häufiger als Jungen (13.1%) die Rolle als Aussenstehende ( $\chi^2(1, N = 104) = 12.67, p < .001$ ) und die Rolle als Verteidiger (Mädchen: 30.2%, Jungen: 13.1%;  $\chi^2(1, N = 104) = 4.59, p = .03$ ) zugeschrieben. Ungefähr eines von zehn Kindern ist nach dem Urteil der Mitschüler ein Opfer, wobei Jungen (13.1%) nicht signifikant häufiger wie Mädchen (4.7%) als Opfer benannt sind ( $\chi^2(1, N = 104) = 1.49, p = .22$ ).

Schüler mit einer positiven Einstellung zu Bullying (Pro-Bullying) stellen zusammen fast ein Drittel (30.8%) der gesamten Stichprobe, während Aussenstehende und Verteidiger des Opfers und Opfer mit einer eher negativen Einstellung zu Bullying (Anti-Bullying), gemeinsam 55.8% der Stichprobe ausmachen.

Wie ebenfalls in Tabelle 1 dargestellt, haben 67.8% aller Schüler neben der Primärrolle eine Sekundärrolle. Von den 30.8% Schülern ( $n = 32$ ), die Täter sind oder die Täter unterstützen (Assistenten, Verstärker), haben nur vier (12.5% der Fälle) eine Anti-Bullying Sekundärrolle als Opfer ( $n = 2$ ), Aussenstehender ( $n = 1$ ) oder Verteidiger ( $n = 1$ ). Die Urteile der Mitschüler sind also konsistent, wenn aggressive Verhaltenstendenzen einzuschätzen sind.

Für die Schüler mit Anti-Bullying Rollen (Aussenstehende, Verteidiger und Opfer) zeigt sich bezüglich der Sekundärrollen ein ähnlich konsistentes Bild. Von 58 Schülern (55.8%) wird nur sieben Schülern (12.1%) eine aggressiv ausgerichtete Sekundärrolle als Verstärker ( $n = 4$ ), Assistent ( $n = 2$ ) oder Täter ( $n = 1$ ) zugeschrieben. Allerdings ist hier die Differenz der z-Werte zwischen den Primär- und Sekundärrollen nur für eines dieser sieben Schüler größer als 1, bei drei Schülern größer als 2 und bei einem sogar größer als 3. Das bedeutet, dass diese Schüler zwar auf zwei Rollenskalen über dem Mittelwert der Klasse liegen, aber der Abstand zwischen

der nicht-aggressiven Primärrolle und der aggressiven Sekundärrolle bei fünf der sieben Schüler mehr als eine Standardabweichung beträgt.

Werden die Opfer als besondere Gruppe extrahiert, dann sind von insgesamt zehn Opfern, vier ohne Sekundärrolle, vier sind in der Sekundärrolle Aussenstehende und jeweils ein Kind ist Verteidiger, bzw. Assistent. Es wird zu diskutieren sein, ob gerade bei Opfern mit Sekundärrollen mögliche Entwicklungsaspekte der Viktimisierung erfasst sind.

In Abhängigkeit vom Geschlecht zeigt sich darüber hinaus, dass für Mädchen häufiger als für Jungen nur eine Primärrolle identifizierbar ist. Die Hälfte aller Mädchen (47.1%), aber nur ungefähr einer von vier Jungen (23.2%) haben keine Sekundärrolle ( $\chi^2(1, N = 90) = 5.51, p = .02$ ). Das heisst, dass Verhalten der Mädchen wird von den Mitschülern insgesamt als rollenkonsistenter eingeschätzt.

Laut Selbsteinschätzung sieht sich über alle Rollen hinweg in etwa die Hälfte der Schüler selbst ohne Rolle. Lediglich bei den Opfern schreiben sich nur zwei von insgesamt neun Opfern selbst keine Rolle zu. Von denen, die sich selbst eine Rolle zuschreiben, sehen sich - über alle Rollen hinweg - 26% selbst als Verteidiger.

Von den durch Mitschülnominierungen identifizierten neun Opfern sehen sich drei selbst als Opfer (33.3%), während sich je zwei als Aussenstehende oder Verteidiger bezeichnen.

Von denen, die die Mitschüler als Verteidiger des Opfers bezeichnen, sieht sich kein Schüler in einer anderen Rolle. Aussenstehende hingegen sehen sich bevorzugt entweder selbst als Aussenstehende ( $n=4$ ) oder als Verteidiger ( $n=5$ ). Insgesamt identifizieren wir in der Gruppe von Opfern, Aussenstehenden und Verteidigern nur einen einzigen Aussenstehenden, der sich selbst als Täter sieht.

Umgekehrt sehen sich von den 30 Schülern, die von den Mitschülern als Täter bzw. Assistent/Verstärker des Täters klassifiziert sind, nur sechs (20%) selbst in einer Pro-Bullying Rolle, während fast doppelt so viele (36.7%) sich als Verteidiger ( $n=7$ ), Aussenstehende ( $n=3$ ) oder

als Opfer ( $n = 1$ ) sehen. Die verbleibenden 13 Schüler schreiben sich gar keine Rolle zu (s.o.).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die hier berichteten Befunde die Ergebnisse von Salmivalli et al. (1996) sowie von Sutton und Smith (1999) in der Verteilung der Rollen, der Konsistenz (Primär-/Sekundärrolle) und der Übereinstimmung zwischen Selbst- und Mitschülereinschätzung im Wesentlichen replizieren. Das darf als Beleg für den kulturunabhängigen Einsatz des Instruments zur Erfassung von Rollenzuweisungen im Rahmen von Bullying in Schulklassen gewertet werden.

Differenzierende Kriterien der einzelnen Rollen. Ein vorrangiges Ziel dieser Untersuchung war es, den sozialen Stellenwert der verschiedenen Mitschülerrollen im Beziehungsgefüge der Klassen zu spezifizieren. Hierzu werden zunächst die Nominierungsmuster (als Grundlage der Rollenzuordnung) auf eine mögliche Geschlechtstypik hin analysiert, im zweiten Schritt die Beliebtheit (social preference) und der soziale Einfluss (social impact) sowie der soziale Status für die einzelnen Mitschülerrollen vergleichend bestimmt und in einem dritten Schritt Freundschaften und Freundschaftsnetzwerke einer differenzierenden Analyse zwischen den Rollen unterzogen.

Zur Aufklärung der Nominierungsmuster haben wir analysiert, bei welchen Items besonders Jungen bzw. Mädchen benannt werden, und ob diese Nominierungen geschlechtstypisch abgegeben werden. Die Überprüfung der Unterschiede in den Verteilungen der Jungen und der Mädchen wurde mit Hilfe von  $\text{Chi}^2$ -Tests vorgenommen. Das Signifikanzniveau wurde auf 0.6% adjustiert, so dass sich eine gesamte Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% über alle zehn Rollenskalen ergibt.

Bei keiner der Skalen werden von den Jungen mehr Mädchen als Jungen benannt, d.h. Jungen nominieren die Mitschülerrollen vor allem geschlechtsintern. Auf den Probullying-Skalen nominieren aber auch Mädchen mehr Jungen als Mädchen nämlich als Täter (J -> J: 95%; M->J:

95%,  $\chi^2(1,104)= 0$ , n.s.) als Assistent (J -> J: 96%; M->M: 89%;  $\chi^2(1,104)= 10.1$ , n.s) und als Verstärker (J -> J: 86; M->M: 95%;  $\chi^2(1,104)= 12.2$ ,  $p < .05$ ). Das gleiche Muster gilt für die Nominierungen auf zwei von drei Opferskalen, nämlich für Opfer körperlicher (J -> J: 83%; M->J: 70%;  $\chi^2(1,104)= 6.2$ , n.s), und für Opfer verbaler Aggression (J -> J: 84%; M->J: 64%;  $\chi^2(1,104)= 8.3$ , n.s). Hier wird zu diskutieren sein, inwieweit ein Bias für prototypisch männliche Formen der Aggression anzunehmen ist. Bei den verbleibenden drei Skalen benennen Jungen und Mädchen signifikant mehr Mitschüler des eigenen Geschlechts als Mitschüler des anderen Geschlechts, nämlich als Verteidiger (J -> J: 59%; M->M: 78%;  $\chi^2(1,104)= 83.1$ ,  $p < .001$ ), als Aussenstehende (J -> J: 68%; M->M: 71%;  $\chi^2(1,104)= 76.6$ ,  $p < .001$  ) und als Opfer indirekter Aggression (J -> J: 80%; M->M: 63%;  $\chi^2(1,104)= 27.9$ ,  $p < .01$ ). Das heißt, hier liegt ein geschlechtstypisches Nominierungsmuster vor (Jungen benennen Jungen, Mädchen benennen Mädchen), dass auf Geschlechtssegregation innerhalb der Klassen verweist.

Beliebtheit wird nahezu ausschließlich geschlechtsintern nominiert (J -> J: 96%; M->M: 100%;  $\chi^2(1,104)= 260.1$ ,  $p < .001$ ). Als unbeliebt nominieren dagegen zwar die Jungen mehr Jungen als Mädchen, aber die Mädchen fast zur Hälfte auch Jungen (J -> J: 71%; M->M: 56%;  $\chi^2(1,104)= 19.5$ ,  $p < .001$ ).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Nominierungsmuster für die Verhaltenstendenzen unterscheiden. Aggressive Verhaltenstendenzen sowie physische oder verbale Viktimisierung werden insgesamt vorwiegend Jungen zugeschrieben. Nicht-aggressive Verhaltenstendenzen, sozialer Ausschluss sowie Beliebtheit und Unbeliebtheit werden von Jungen und Mädchen jeweils bevorzugt dem eigenen Geschlecht aber auch dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden. Bedeutsam ist, dass nur für Beliebtheit strikt geschlechtsintern nominiert wird, während für Unbeliebtheit stark geschlechtsübergreifende Nominierungen abgegeben werden.

Um die Rollen bezüglich sozialer Anpassung und Freundschaften möglichst gut voneinander abzugrenzen, werden zunächst soziale Präferenz, sozialer Einfluss, der soziale Status und die Anzahl reziprok nominiertes Freundschaften als Kriterien eingesetzt. In einem weiteren Schritt wird dann nur noch die Gruppe der Schüler mit reziproken Freundschaften betrachtet, um abschliessend auf der Ebene von Dyaden zu explorieren, in wieweit das spezifische Rollen-Netzwerk, in das die Schüler eingebettet sind, die ursprünglichen Rollen unterstützt.

-----  
Abbildung 1 ungefähr hier einfügen  
-----

Zur Charakterisierung der einzelnen Rollen zeigt Abbildung 1, dass nur Opfer und Täter negative soziale Präferenzwerte haben. Eine einfaktorielle ANOVA bestätigt, dass sich Schüler mit verschiedenen Rollen in ihrer Beliebtheit ( $F(5, 84) = 6.17, p < .001$ ) und im sozialen Einfluss ( $F(5, 84) = 2.86, p = .02$ ) unterscheiden. Anschliessende Post Hoc Tests (Scheffé Test) bestätigen, dass Opfer und Täter signifikant weniger beliebt sind als Verteidiger des Opfers, und dass zusätzlich die Täter weniger beliebt sind als ihre Assistenten. Im sozialen Einfluss markiert der Scheffé Test keine signifikanten Differenzen zwischen den einzelnen Rollen.

Auch bezüglich der Anzahl der Freunde lassen sich die Rollen differenzieren ( $F(5, 80) = 2.96, p = .02$ ). Die Opfer haben die wenigsten Freunde in der Klasse; statistisch signifikant unterscheiden sie sich von den Verteidigern, mit durchschnittlich zwei Freunden innerhalb der Klasse. Vergleicht man die einzelnen Rollen gegenüber der Gesamtheit der anderen Kinder dann haben die Opfer signifikant weniger Freunde als Nichtopfer ( $\chi^2(3, 99) = 9.88, p = .02$ ) und Verteidiger signifikant mehr Freunde als Nichtverteidiger ( $\chi^2(3, 99) = 15.1, p = .002$ ). Eine einfaktorielle ANOVA mit anschließenden Post Hoc Tests (Scheffé Test), die die Viktimisierung von Kindern mit keinem, einem oder mehreren Freunden vergleicht, zeigt signifikant

höhere Viktimisierungswerte für Kinder mit keinem oder einem Freund als für Kinder mit mehreren Freunden ( $F(2, 96) = 6.37, p = .003$ ).

Bildet man soziale Statusgruppen (nach Coie & Dodge, 1988) dann lässt sich 26 Kindern (25.0% der Gesamtstichprobe) kein Status zuordnen. Hier sind die Aussenstehenden (41% ohne Statuszuordnung) gegenüber den anderen Rollen, wie Opfern oder Verstärkern (10% ohne Statuszuordnung) und Assistenten oder Verteidigern (24% ohne Statuszuordnung) überrepräsentiert.

Auch bezüglich der verschiedenen Rollen sind die zugewiesenen Statusgruppen unterschiedlich repräsentiert. Insgesamt kann 41.8% aller Kinder, die einer Statusgruppe zugeordnet werden, ein durchschnittlicher Status („average“) zugesprochen werden. Die Täter sind am häufigsten abgelehnt (62.5%) und fast jedes dritte Opfer (33.3%) ist ebenfalls abgelehnt. Den Verstärkern kann schwer ein charakteristischer Status zugeordnet werden, wohingegen die Verteidiger (43.8%) und die Assistenten (50%) vor allem populär sind.

Um umgekehrt zu überprüfen, wie sehr sich die Rollenskalen anhand der Statusgruppen differenzieren lassen, wurden zusätzlich einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit anschließendem Post Hoc Test (Scheffé Test) über die fünf Statusgruppen gerechnet. Signifikante Unterschiede finden sich nur für Viktimisierung ( $F(4, 73) = 5.592, p = .001$ ) und tendenziell für die Aggression der Täter ( $F(4, 73) = 2.37, p = .06$ ). Abgelehnte Kinder werden demnach stärker viktimisiert als Kinder, die als populär, kontrovers oder durchschnittlich eingeschätzt sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rollen bezüglich der sozialen Anpassung (der Rolleninhaber) durchaus distinkte Qualitäten darstellen, wobei Opfer zwar als heterogene Gruppe aber am schlechtesten integriert erscheinen, und ihnen die Täter als deutlich homogenere Gruppe unbeliebt, aber einflussreich gegenüberstehen. Als fast analoge Positionen sind beliebte Verteidiger des Opfers und Assistenten des Täters und weder beliebte noch einflussreiche Aus-

senstehende und Verstärker klassifiziert.

Als reziproke Freunde (siehe Tabelle 2) benannten sich die Schüler insgesamt 140-mal gegenseitig (= 70 Freundschafts-Dyaden). Alle Dyaden bestehen aus gleichgeschlechtlichen Partnern. In 26% der Freundschaften (18/70) sind Kinder ohne Rolle involviert.

-----  
Tabelle 2 ungefähr hier einfügen  
-----

Zwischen Opfern, Aussenstehenden und Verteidigern sind 40% der Freundschaften (28/70) identifizierbar. Bezieht man die Kinder ein, denen keine Rolle zugewiesen wurde, sind 57% der Freundschaften (40/70) innerhalb dieser erweiterten Anti-Bullying Gruppe einzuordnen. Dem stehen 17% (12/70) Freundschaften zwischen Tätern, Assistenten und Verstärkern gegenüber. 26% der Freundschaften (18/70) sind „gemischt“, d.h. verbinden Schüler, die Aggression zeigen und Schüler, die keine Aggression zeigen. Bemerkenswert ist, dass weder Opfer, noch Aussenstehende oder Verteidiger eine reziproke Freundschaft mit einem Täter haben.

Abschließend wurde analysiert, in welchem Maße sich die den Rollen zugrundeliegenden Verhaltenstendenzen durch Kennwerte des sozialen Status (Beliebtheit, soziale Wirkung) und Kennwerte des sozialen Umfelds (=Verhaltenstendenzen der Freunde) vorhersagen lassen. Dazu wurden für jede der den Mitschülerrollen zugrunde liegenden Verhaltenstendenzen separate Regressionsanalysen gerechnet, in der jeweils eine der Verhaltenstendenzen als abhängige Variable behandelt wurde und als unabhängige Variablen schrittweise (1) die z-Werte für soziale Präferenz/sozialen Einfluss und (2) die entsprechende Verhaltenstendenz der reziprok benannten Freunde eingegeben wurde.

Viktimisierung lässt sich nur durch soziale Präferenz oder sozialen Einfluss vorhersagen ( $\Delta R^2 = .30$ ,  $p < .05$ ). Im Gegensatz dazu lassen sich alle drei aggressiv ausgerichteten Verhaltenstendenzen, für Täter ( $\Delta R^2 = .62$ ,  $p < .001$ ), für deren Verstärker ( $\Delta R^2 = .49$ ,  $p < .001$ ) oder deren

Assistenten ( $\Delta R^2 = .59, p < .001$ ) nur aus den jeweiligen Verhaltenstendenzen ihrer Freunde vorhersagen. Das gilt auch für die Verhaltenstendenz als Aussenstehender ( $\Delta R^2 = .40, p < .05$ ). Die Verhaltenstendenzen der Verteidiger lassen sich weder durch soziale Statusmaße noch aus den „verteidigenden“ Verhaltenstendenzen ihrer Freunde vorhersagen. Das heisst, auf Basis der Freundschaftsnetzwerke lassen sich zwei Populationen in der Klasse differenzieren, nämlich die Freundschaftsnetzwerke von Kindern mit aggressiven Verhaltenstendenzen und die von Kindern ohne aggressive Verhaltenstendenzen. Die Zugehörigkeit zu einer dieser Populationen unterscheidet Verteidiger von Assistenten und ebenso Aussenstehende von Verstärkern, die jeweils aufgrund sozialer Anpassungsmaße kaum zu unterscheiden waren.

## Diskussion

Unsere Untersuchung zeigt erstmalig, dass auch unter deutschen Schülern die überwiegende Mehrheit distinkte Rollen hat, wenn Bullying stattfindet. Obwohl ein rein soziometrisches Nominierungsverfahren die Basis zur Erfassung der Mitschülerrollen darstellte, bestätigen die Daten sowohl die Faktorenstruktur wie die wesentlichen Befundmuster der Untersuchungen von Salmivalli et al. (1996) und Sutton und Smith (1999). Bedeutsamer aber ist, dass wir zeigen können, dass einerseits Beliebtheit („social preference“) und sozialer Einfluss („social impact“) die Kontraste zwischen einigen Rollen (z.B. den Täter, Assistenten und Verstärkern) verstärken aber andererseits auch Ähnlichkeiten zwischen bestimmten Rollen nahelegen (Aussenstehender / Verstärker oder Verteidiger / Assistent). Diese, in der Gunst der Mitschüler ähnlichen Rollen, lassen sich aber unterschiedlichen Freundschaftsnetzwerken zuordnen, da die wechselseitige Beliebtheit (reziproke Freundschaften) im Wesentlichen zwischen Opfern, Verteidigern des Opfers, „Aussenstehenden“ und Schülern ohne Rolle einerseits und denen, die aktiv daran beteiligt sind, dass jemand schikaniert wird (Täter, Assistenten, Verstärker) andererseits differenziert.

Prävalenz und Charakterisierung der Mitschülerrollen. Neun von zehn Kindern kann auch

in der sechsten Jahrgangsstufe von deutschen Hauptschulklassen aufgrund konsistenter Urteile der Mitschüler eine Rolle im Bullyingprozess zugeordnet werden. Der Anteil der Täter, Verteidiger, Aussenstehenden und der Opfer gleicht den Prävalenzraten, die aus finnischen Schulen für die gleiche Altersstufe (Salmivalli et al., 1996) oder aus englischen Schulen für etwas jüngere Schüler (Sutton & Smith, 1999) berichtet werden. Im Gegensatz zu Salmivalli et al. (1996) identifizieren wir aber doppelt so viele Assistenten (12.5% vs. 6.3%) und nur halb so viele Verstärker des Täters (8.7 % vs. 17.3%) wie in finnischen Klassen. Da unsere Daten auf einen Schultyp beschränkt sind (bei Salmivalli et al. (1996) ist der Schultyp nicht spezifiziert) und wir für beide Rollen nur Jungen identifizieren konnten, ist anzunehmen, dass in der von uns untersuchten Umgebung die konkrete Unterstützung der Täter der ideellen, verbalen Verstärkung vorgezogen wird. Assistenten sind dabei beliebter als die Täter und vergleichbar beliebt wie die Verteidiger des Opfers. Hier wäre anhand einer größeren Stichprobe zu überprüfen, ob die Assistenten vor allem unter aggressiven Kindern und die Verteidiger unter nicht aggressiven Kindern beliebt sind. Als Hinweis in diese Richtung ist zu werten, dass Freundschaften im wesentlichen zwischen Schülern mit aggressiven Rollen und zwischen Schülern mit nicht aggressiven Rollen identifiziert werden.

Anders als die Assistenten sind die Verstärker des Täters (wie die Aussenstehenden) in ihrer Beliebtheit moderat, aber die Gruppe mit dem geringsten sozialen Einfluss. Hier wäre im Längsschnittdesign zu klären, ob der soziale Status die Rolle oder die Rolle den sozialen Status vorhersagt. Die Täter selbst sind nicht beliebt (ebenso wie die Opfer) aber einflussreich, denn sie vereinen auf sich den höchsten Anteil an Beliebtheits- und Unbeliebtheitsnennungen. Die Freundschaftsnetzwerke der Täter sind sehr homogen d.h. sie enthalten keine Aussenstehenden, Verteidiger oder Opfer. Das entspricht bekannten Affiliationsmustern aggressiver Kinder (vgl. Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999), unterstützt die Stabilität ihrer Verhaltensmuster und unterscheidet die Täter von ihren Assistenten und Verstärkern, die sich zwar bevorzugt, aber eben

nicht ausschliesslich, mit aggressiven Kindern affiliieren.

Im Gegensatz zur finnischen und englischen Untersuchung können wir keine Mädchen als Täterinnen, Assistentinnen oder Verstärkerinnen identifizieren<sup>4</sup>. Der wahrscheinlichste Grund hierfür ist das Fehlen von Items, die explizit relationale oder indirekte Aggression (Schäfer & Werner, 1999) erfassen. Obwohl - wie in unserer Untersuchung - eine (umfassende) Definition von Bullying/Mobbing oder Schikanieren angeboten wird, neigen Kinder beim Bearbeiten eines Fragebogens dazu, schnell wieder ihr eigenes, individuelles Konzept z.B. von Bullying zu verwenden (vgl. Boulton & Hawker, 1997). Das gilt verstärkt, weil ein eindeutiger, gut eingeführter Begriff, der das Wissen um alle Formen von Bullying integriert, in Deutschland nicht existiert (vgl. Smith, Cowie, Olafson & Liefenoooghe, 2002). Insgesamt spricht das dafür, dass in unserer Untersuchung psychische/indirekte Formen der Aggression systematisch unterschätzt sind.

Unsere Ergebnisse bestätigen, dass Mädchen häufiger als Jungen als Verteidiger nominiert werden (vgl. Salmivalli et al., 1996). Geschlechtstypische Verhaltenspräferenzen und Rollenerwartungen als Erklärungsmuster heranzuziehen, liegt nahe, da wir zusätzlich zeigen können, dass für diese Rolle sehr strikt Mädchen Mädchen und Jungen Jungen nominieren.

Wir finden aber erstmalig Evidenz, dass Geschlechtsunterschiede für die Verteidigerrolle an Bedeutung verlieren, wenn man die populären Verteidiger (44% aller Verteidiger) betrachtet. Diesen lässt sich qua Status und qua präferierter Verhaltenstendenz eine besondere Effizienz für den Schutz von Opfern unterstellen. In unserer Untersuchung wurden drei Jungen und vier Mädchen als Verteidiger und als „populär“ nominiert, die sich bei den Jungen auf zwei Klassen und bei den Mädchen auf drei Klassen verteilen. Hier zeigen sich die Grenzen unserer Untersuchung, da die Stichprobe relativ klein ist und insbesondere nur auf vier Klassen beruht. Das heisst, dass Besonderheiten, die in diesen vier Klassen bestehen, von nicht weiter überprüfbarer Relevanz für die Untersuchungsergebnisse sind. Deshalb wäre hier mit einer grösseren Anzahl an Klassen zu überprüfen, ob die Existenz oder der Anteil populärer Verteidiger (basierend auf

der geteilten Repräsentation der Mitschüler) innerhalb einer Klasse eine Indikatorfunktion für „Schutzbedürftigkeit“ (z.B. gegen Aggression) darstellen, an der sich konkrete Bullyingerfahrungen innerhalb der Klasse ablesen lassen.

Den größten Anteil innerhalb einer Klasse stellen die Schüler dar, die wegschauen, nie Bescheid wissen und sich in Bullyingsituationen quasi unsichtbar machen: die Aussenstehenden. Dass die Hälfte aller Aussenstehenden ausschließlich diese Primärrolle einnehmen, klassifiziert diese Rolle gegenüber allen anderen Rollen als sehr distinkt. Die Aussenstehenden, die eine Sekundärrolle haben, sind überwiegend als Verteidiger aber selten als Opfer nominiert (vgl. Sutton & Smith, 1999). Das widerspricht der Annahme, dass Aussenstehende die Opfer der „nächsten Generation“ seien (Salmivalli et al., 1998). Im Vergleich von Jungen und Mädchen zeigen unsere Daten weiter, dass unter den Mädchen knapp die Hälfte (sieben von 19) der Aussenstehenden in der Sekundärrolle als Verteidigerinnen benannt sind, während von acht Jungen in der Aussenstehendenrolle nur einer in der Sekundärrolle Verteidiger und drei in der Sekundärrolle Opfer sind. Demnach trifft die von Salmivalli vorgeschlagene konzeptuelle Nähe zwischen der Aussenstehendenrolle und der Opferrolle wenn überhaupt, dann empirisch höchstens für Jungen, nicht aber für Mädchen zu.

Mitschülerrollen im sozialen Kontext. Die Tendenz „sich rauszuhalten“ oder „nie genau Bescheid zu wissen“, verbindet die Aussenstehenden auffällig häufig mit ihren Freunden. Vereinen sie möglicherweise die hervorragenden sozio-kognitiven Fähigkeiten, die auch die Bullies kennzeichnet (Sutton & Smith, 1999)? Dann wären Aussenstehende die Gruppe, die den Bullies am ehesten „gewachsen“ wäre und es vielleicht genau deshalb vorzieht, sich zurückzuhalten. Vielleicht im Wissen darum, dass Schüler Bullying nicht oder nur selten allein stoppen können und die Erwachsenen sich in der Regel nicht wirklich interessieren und selten verlässliche Unterstützung leisten (Olweus, 1999)? Andererseits wären die Aussenstehenden, die in der Lage sind, die Strategien der Bullies zu durchschauen, die Gruppe, die mit Unterstützung des Systems

Schule sehr effektiv zur Intervention beitragen können. Die Verteidiger sind nämlich bezüglich ihrer sozio-kognitiven Fähigkeiten (Sutton & Smith, 1999) wie ihrer Affiliation eine heterogene Gruppe. Um die, die Opfer sind oder werden aber effizient zu schützen, bräuchte es ausser prosozialen Tendenzen, Mut oder Zivilcourage, zum einen Kompetenz, um die eigene Situation, die des zu Schützenden und die Gesamtsituation innerhalb der Klasse gut einzuschätzen und zum anderen Handlungswissen, wie effizient geholfen werden kann und wo kompetente Unterstützung zu erwarten ist.

So wie die Vorgängeruntersuchungen finden wir mäßige Übereinstimmungen zwischen den Mitschülerurteilen und den Selbsteinschätzungen der Rollen. In etwa die Hälfte der Mitschüler geben überhaupt keine Selbsteinschätzung ab, wobei nicht differenziert werden kann, ob die jeweiligen Items als „nicht zutreffend“ oder „Missing“ interpretiert werden müssen. Dass verlangt, zunächst durch formale Änderungen im Befragungsinstrument ein deutlicheres Gewicht auf die Angabe der eigenen Rolle zu legen. Wie Sutton und Smith (1999) plädieren wir dafür, den Grad der Übereinstimmung zwischen Mitschüler- und Selbsteinschätzung auf der Ebene intra- oder interindividueller psychologischer Prozesse zu interpretieren, d.h. Unterschiede in der Perzeption von Rollen (Selbstbericht) und der normativen Evaluation von Rollen (Mitschülerbericht) im Bezug auf Außenkriterien (vgl. Boulton & Smith, 1994; Schäfer, Werner & Crick, 2002) oder im Vergleich zwischen Klassen zu analysieren. Erst so kann entschieden werden, ob es Strategie (z.B. soziale Erwünschtheit) ist, dass Schüler, die sich in den Augen der Mitschüler aggressiv verhalten, sich selbst bevorzugt als Verteidiger oder als Aussenstehende sehen, während Verteidiger und in etwas geringerem Ausmass auch Aussenstehende ihre Rolle bestätigen.

Die hier berichteten Ergebnisse beruhen auf Daten aus Hauptschulen. Das heisst im Gegensatz zu den schultyp-unspezifischen Vorgängeruntersuchungen<sup>5</sup> bezeichnet unsere Stichprobe eine spezifische Auswahl an Schülern innerhalb des deutschen Schulsystems. Um so bedeutsamer ist es, dass wir die wesentlichen Muster und Systematiken der zwei Vorgängeruntersuchun-

gen (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999) replizieren konnten. Das gibt zusätzliche Evidenz für die interkulturelle Anwendbarkeit des eingesetzten „Participant Role“- Ansatzes. Unerlässlich erscheint es uns aber für das weitere Verständnis dieses Ansatzes, die Ebene der Individual(-rollen)analyse zu verlassen und die Mitschülerrollen im Lichte der Varianz zu betrachten, die sich durch unterschiedliche Klassenkontexte ergibt. Erst das macht es möglich, gesicherte Aussagen darüber abzuleiten, wie die Mitschülerrollen dann, wenn Bullying innerhalb einer Klasse aktuell ist, Relevanz für das soziale System des Klassenverbandes erhalten.

Schlussfolgerungen. Die Differenzen zwischen Mitschülerrollen nach Salmivalli et al. (1996, 1998) lassen sich an deutschen Hauptschulen im Wesentlichen replizieren. Damit liegt ein Instrument vor, mit dem sich das Bullyinggeschehen stärker als bisher im Rollengefüge des sozialen Kontextes abbilden lässt.

Bullying ist für eine Klasse ohne Unterstützung von aussen (Lehrer, Eltern) nur schwer zu lösen, weil Täter ihren hohen sozialen Einfluss, der zugleich Definitions- oder Gestaltungsmacht über die sozialen Normen der Klasse bedeuten kann, nicht freiwillig aufgeben. Deshalb sind alle konsequent verfolgten Strategien gegen aggressives Verhalten sinnvoll, die den Tätern „den Boden sauer machen“, indem sie den sozialen Status der Täter schwächen und damit die Bereitschaft von Assistenten und Verstärkern, sich mit ihnen zu assoziieren, senken. Opfer werden so zwar nicht beliebter in der Klasse, aber ihr Leben in der Schule wird sicherer; Verteidiger werden in ihrem Verhalten bestärkt und Aussenstehende lernen, dass Sehen, Erkennen und Handeln in kritischen Situationen als eine Qualität des Miteinanders formuliert und gepflegt wird (Frey, Schäfer & Neumann, 1999). Wenn es gelingt, eine positive (Re-) Definition der sozialen Normen als Interesse der Klasse zu stärken, um die Aussenstehenden im Klasseninteresse zu verpflichten, dann wäre mit dem prosozialem Engagement der Verteidiger und dem strategischen Überblick der Aussenstehenden eine gut präparierte Fraktion gegen Bullying aufgebildet. Deren Freundschaftsnetzwerk dürfte ihre Einflussmöglichkeiten eher stärken, denn schwächen.

Literatur

- Boivin, M., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1995). Individual group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69 (2), 269-279.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. British Journal of Developmental Psychology, 12, 315-329.
- Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. British Journal of Educational Psychology, 62, 73-87.
- Boulton, M.J. & Hawker, D.S. (1997). Non-physical forms of bullying among school pupils: A cause for concern. Health Education, 97, 61-64.
- Coie, J. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds). Peer rejection in childhood (pp.356-401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: Across-age comparisons. Child Development, 59, 815-829.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental Psychology, 18, 557-570.
- Craig, W.M. & Pepler, D.J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. Exceptionality Education Canada, 5, 81-91.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., & Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Berstein (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 45, pp. 75-141). Lincoln: University of Nebraska Press.

- DeRosier, M. E., Cillessen, A.H.N., Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. Child Development, 65 (4), 1068-1079.
- Frey, D., Schäfer, M. & Neumann, R. (1999). Zivilcourage und aktives Handeln bei Gewalt: Wann werden Menschen aktiv? In M. Schäfer & Frey, D. (Hrsg.), Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, (S. 265-284). Hogrefe: Göttingen.
- 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.
- Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K. Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. Scandinavian Journal of Psychology, 23, 45-52.
- Lowenstein, L.F. (1995). Perception and accuracy of perception by bullying children of potential victims. Education Today, 45, 28-31.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. Aggressive Behavior, 23, 245-257.
- Östermann, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A., Huesmann, L.R. & Frączek, 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. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression, (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), The Nature of school bullying: A cross-national perspective (S. 7-27). London: Routledge.

- Pellegrini, 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, 91, 216-224.
- Pepler, D. & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. Developmental Psychology, 31, 548-553.
- Perry, D.G., Willard, J.C., & Perry, L.C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. Child Development, 61, 1310-1325.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. Aggressive Behavior, 24, 205-218.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2001). Bullying – eine Definition (PEU-Stichwort). Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48 (3), 236-237.
- Schäfer, M. Werner, N.E. & Crick, N.R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German school children. British Journal of Developmental Psychology, 20, 281-306.
- Schäfer, M., Korn, S. Wolke, D.F. & Schulz, H., (2002). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. Manuscript submitted for publication.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S., Moran-Merchan, J., Singer, M. & van Meulen, K., (2002). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. Manuscript submitted for publication.

- Slee, P. T. (1995). Bullying: Health concerns of Australian secondary school students. International Journal of Adolescence and Youth, 5 (4), 215-224.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsoon, R. Liefoghe, A.D., Almeida, A., Araki, H., Del Barrio, C., Costabile, A., Dekleva, B., Houndoumadi, A., Kim, K. Olafsson, R.P., Ortega, R., Pain, J., Pateraki, L., Schäfer, M., Singer, M., Smorti, A., Toda, Y., Tomasson, H. & Wenxin, Z. (2002). Definitions of Bullying: a Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. Child Development, 73(4), 1119-1133.
- Sutton, J. & Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. Aggressive Behavior, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? British Journal of Developmental Psychology, 17, 435-450.
- TMR (2000). [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_seville1.html#SEV2](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html#SEV2), Feb. 2000
- Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual group similarity and the social "misfit." Journal of Personality and Social Psychology, 50 (3), 523-536.

Tabelle 1: Primärrollen und Sekundärrollen in Abhängigkeit von den Primärrollen [in % (n)]

	Primärrolle	Sekundärrolle						
		keine	Opfer	Aussenstehend	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
Opfer	9,6 (10)	40,0 ( 4)	--	40,0 (4)	10,0 (1)	--	10,0 ( 1)	--
Aussenstehende	26,0 (27)	51,9 (14)	14,8 (4)	--	29,6 (8)	--	--	3,7 (1)
Verteidiger	20,2 (21)	33,3 ( 7)	9,5 (2)	33,3 (7)	--	19,0 (4)	4,8 ( 1)	--
Verstärker	8,7 ( 9)	22,2 ( 2)	22,2 (2)	--	11,1 (1)	--	44,4 ( 4)	--
Assistent	12,5 (13)	15,4 ( 2)	--	7,7 (1)	--	46,2 (6)	--	30,8 (4)
Täter	9,6 (10)	--	--	--	--	50,0 (5)	50,0 (5)	--
ohne Rolle	13,5 (14)	13,5 (14)	--	--	--	--	--	--
Gesamt	100 (104)	41,3 (43)	7,7(8)	11,5(12)	9,6(10)	14,4(15)	11,5(11)	4,8(5)

Tabelle 1: Primärrollen und Sekundärrollen in Abhängigkeit von den Primärrollen [in % (n)]

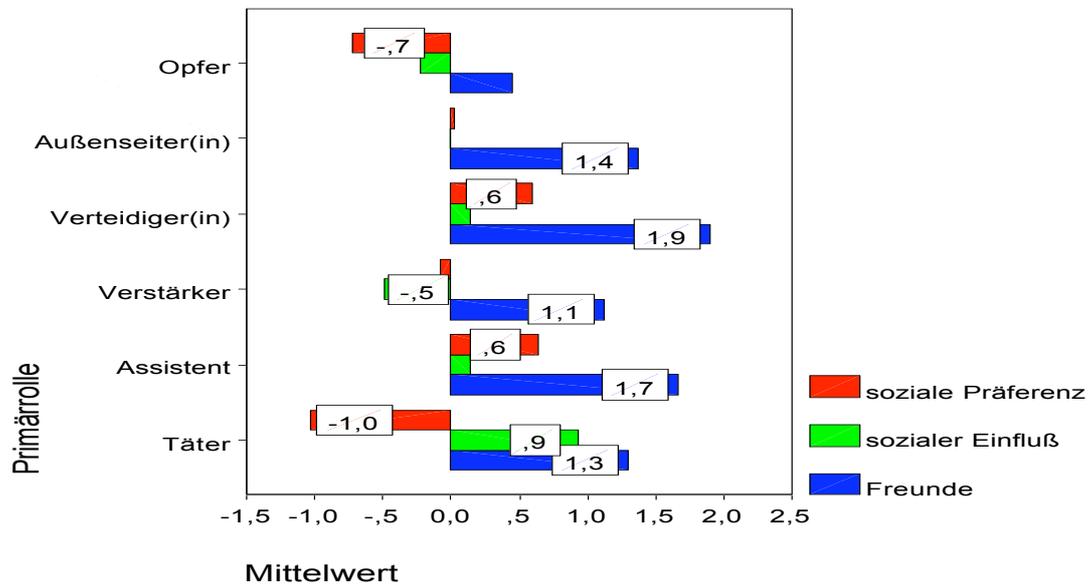
	Primärrolle	Sekundärrolle						
		keine	Opfer	Aussenstehend	Verteidiger	Verstärker	Assistent	Täter
Opfer	9,6 (10)	40,0 (4)	--	40,0 (4)	10,0 (1)	--	10,0 (1)	--
Aussenstehende	26,0 (27)	51,9 (14)	14,8 (4)	--	29,6 (8)	--	--	3,7 (1)
Verteidiger	20,2 (21)	33,3 (7)	9,5 (2)	33,3 (7)	--	19,0 (4)	4,8 (1)	--
Verstärker	8,7 (9)	22,2 (2)	22,2 (2)	--	11,1 (1)	--	44,4 (4)	--
Assistent	12,5 (13)	15,4 (2)	--	7,7 (1)	--	46,2 (6)	--	30,8 (4)
Täter	9,6 (10)	--	--	--	--	50,0 (5)	50,0 (5)	--
ohne Rolle	13,5 (14)	13,5 (14)	--	--	--	--	--	--
Gesamt	100 (104)	41,3 (43)	7,7(8)	11,5(12)	9,6(10)	14,4(15)	11,5(11)	4,8(5)

Tabelle 2: Reziproke Freundschaftsnennungen [N der Dyaden]

	keine Rolle	Opfer	Aussen- stehende	Ver- teidiger	Ver- stärker	Assistent	Täter
keine Rolle	1	1	4	6	--	3	3
Opfer		--	1	--	2	--	--
Aussenstehende			7	14	1	3	--
Verteidiger				6	2	4	--
Verstärker					--	2	2
Assistent						2	4
Täter							2
Gesamt (benannt) <sup>a</sup>	19	4	37	38	9	20	13

Anmerkungen. <sup>a</sup> Anzahl der benannten Kinder mit der jeweiligen Rolle.

Abbildung 1: Mittelwerte für soziale Präferenz, sozialen Einfluss und reziproke Freundschaften in Abhängigkeit von den Primärrollen



<sup>1</sup> Modifizierte Version des Originalinstruments: persönliche Kommunikation mit Christina Salmivalli, 5/2000.

<sup>2</sup> Dieses Vorgehen ist ökonomisch und kann für weitere Untersuchungen mit dem Instrument empfohlen werden.

<sup>3</sup> Diese Überprüfung war nötig, weil wir erstens mit einer Übersetzung des Originalfragebogens gearbeitet haben und zweitens das Nominierungsverfahren modifiziert haben. Die Selbstnennungen wurden entsprechend der Empfehlung von Sutton und Smith (1999) nicht mit einbezogen.

<sup>4</sup> Auch die wenigen Nominierungen von Mädchen für eine „aggressiv unterstützende Sekundärrolle“ dürfen nur mit Vorsicht als Rolle interpretiert werden, da in fast allen Fällen ein sehr großer „Abstand“ (von bis zu drei Standardabweichungen) zwischen der Primärrolle und der aggressiven Sekundärrolle besteht.

<sup>5</sup> In Finnland und England ist die 6. Klasse noch Teil der Grundschule.