



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mobbing in der Schule –
Mitschülerrollen im Zusammenhang mit sozialem
Status innerhalb der Klasse“

Verfasserin

Bianca Köpf

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Moritz Rosenmund

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere,

1. dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,
2. dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, im September 2012



Bianca Köpf

Aufgrund der einfacheren Lesbarkeit wurde in dieser Diplomarbeit auf eine geschlechterneutrale Formulierung verzichtet. Diesbezügliche Formulierungen beziehen sich auf Frauen und Männer.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	IV
--	-----------

Abkürzungsverzeichnis	V
------------------------------------	----------

1 Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen.....	2
1.3 Methodik und Aufbau	3
2 Mobbing – Begriffsbestimmung.....	5
2.1 Ursprung und Entstehung	5
2.2 Definition	7
2.3 Begriffsabgrenzung	13
2.4 Mobbing im schulischen und beruflichen Kontext	15
3 Grundlagen der Mobbingforschung	18
3.1 Stand der Forschung.....	19
3.2 Verbreitung von Mobbing.....	19
4 Dynamik von Mobbing	22
4.1 Formen.....	22
4.2 Dynamik	23
4.3 Typologie	24
4.3.1 Opfer	24
4.3.2 Täter.....	27
4.4 Ursachen und Motive	28
4.5 Folgen und Auswirkungen.....	29

5	Mobbing als Gruppenphänomen	31
5.1	Gruppendynamische Faktoren.....	31
5.2	Participant Role Approach – Erfassung der Mitschülerrollen	33
5.2.1	Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	36
5.2.2	Selbst- und Fremdeinschätzung	37
5.2.3	Rollenstabilität.....	38
5.3	Bedeutung der Peergroup.....	40
6	Mobbing und sozialer Status in der Klasse.....	43
6.1	Soziale Statuspositionen in der Klasse	44
6.2	Untersuchungsergebnisse	46
6.3	Zusammenhang zwischen Mobbing und sozialem Status.....	47
7	Empirische Untersuchung.....	50
7.1	Ziel	50
7.2	Fragestellungen und Hypothesen	52
7.2.1	Forschungsfrage	52
7.2.2	Hypothesen.....	52
7.2.2.1	Hypothese 1 – Geschlecht und soziale Statusgruppen	53
7.2.2.2	Hypothese 2 – Geschlecht und Mitschülerrollen.....	54
7.2.2.3	Hypothese 3 – Selbst- und Fremdeinschätzung	54
7.2.2.4	Hypothese 4 – Mitschülerrollen und soziale Statusgruppenzugehörigkeit	55
7.3	Angewandte Forschungsmethode	55
7.4	Erhebungsinstrument Schülerfragebogen.....	57
7.4.1	Teil 1 – Soziodemographie	58
7.4.2	Teil 2 – Sozialer Status	58
7.4.3	Teil 3 – Mobbing und Mitschülerrollen.....	60
7.5	Stichprobe.....	64
7.6	Untersuchungsdurchführung und –ablauf	65
7.7	Datenanalyse	66
7.7.1	Ergebnisse zur Soziodemographie	66
7.7.2	Ergebnisse zum sozialen Status und Mitschülerrollen	69

7.7.2.1	Soziale Statusgruppen.....	69
7.7.2.2	Mitschülerrollen und Opferrolle	71
7.7.2.3	Selbsteinschätzung.....	75
7.7.2.4	Zusammenhang zwischen Mitschülerrollen und sozialem Status	77
7.8	Beantwortung der Fragestellung	80
7.9	Zusammenfassung der Ergebnisse	81
8	Diskussion und Ausblick.....	85
9	Literatur- und Quellenverzeichnis	88
	Anhang.....	96
	Anlagenverzeichnis.....	97

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mobbingvorkommen in Österreich	20
Abbildung 2: Verteilung von Mitschülerrollen nach Salmivalli et al. (1996)	35
Abbildung 3: Exemplarische Darstellung des Fragebogens	62
Abbildung 4: Stichprobe differenziert nach Schulklassen	67
Abbildung 6: Altersdifferenzierung der Schüler	68
Abbildung 7: Verteilung der sozialen Statusgruppen	69
Abbildung 8: Verteilung der sozialen Statusgruppen nach Schulklassen	70
Abbildung 9: Verteilung der sozialen Statusgruppen nach Geschlecht	71
Abbildung 10: Verteilung der Mitschülerrollen	73
Abbildung 11: Verteilung der Mitschülerrollen nach Schulklassen	74
Abbildung 12: Verteilung der Mitschülerrollen nach Geschlecht	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung von Mitschülerrollen nach Geschlecht nach Salmivalli et al. (1996)	36
Tabelle 2: Mitschülerrollen und soziale Statusgruppen nach Salmivalli et al. (1996)	48
Tabelle 3: Stichprobe pro Schulklasse	67
Tabelle 4: Geschlechtsdifferenzierung der Schüler	67
Tabelle 5: Selbsteinschätzung der Schüler in Bezug auf Mitschülerrollen	76
Tabelle 6: Mitschülerrollen und soziale Statusgruppen	78

Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
ca.	zirka
d.h.	das heißt
erw.	erweiterte
et al.	et alii, et aliae
etc.	et cetera
f., ff.	folgende
Hrsg.	Herausgeber
k.A.	keine Angabe
Kap.	Kapitel
korrig.	korrigierte
Nr.	Nummer
S.	Seite
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderen
überarb.	überarbeitete
unveränd.	unveränderte
vgl.	vergleiche
vollst.	vollständig
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Mobbing ist in unserer Gesellschaft ein aktuelles und medial diskutiertes Thema, dabei aber schon längere Zeit existent. Aufbauend auf den Pionierstudien des schwedischen Psychologen Dan Olweus, der Mobbing in der Schule bereits seit den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts untersucht, wurden bis heute viele weitere Studien in diesem Bereich durchgeführt. Die Problematik von Mobbing im schulischen Kontext stellt für die Pädagogik ein breites Aufgaben- und Handlungsfeld dar.

Mobbing ist grundsätzlich als Gruppenphänomen zu betrachten, in welches verschiedene Personen und Gruppen involviert sind, die aktiv oder passiv daran beteiligt sind. Neben Opfern und Tätern, nimmt auch der Großteil der anderen Mitschüler einer Schulklasse eine distinkte Rolle ein. Die Ursachen für Mobbinghandlungen unter Schülern sind vielfältig. So spielt z.B. neben individuellen Persönlichkeitsmerkmalen auch der soziale Status, den ein Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft hat, eine wichtige Rolle. Die Arbeit beschreibt und identifiziert deshalb im Speziellen die unterschiedlichen Mitschülerrollen nach dem „Participant Role“ Ansatz nach Salmivalli et al. (1996) und untersucht sie in Abhängigkeit vom sozialen Status.

Trotz der Aktualität und Brisanz des Themas Mobbing in der Schule, wird jedoch nach umfassender Literaturrecherche deutlich, dass sich ein Großteil der Literatur auf einen internationalen Raum bezieht, es allerdings bislang auf nationaler Ebene relativ wenig Literatur und wissenschaftliche Forschung gibt. Deshalb soll mit dieser Diplomarbeit ein Beitrag dazu geleistet und untersucht werden, ob Mobbing und die unterschiedlichen Mitschülerrollen in österreichischen Schulklassen denselben Aspekten unterliegen, wie sie in internationalen Studien nachgewiesen wurden.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist, neben der generellen Diskussion des Themas, die Erforschung von Mobbing im Kontext von Gruppen, in Anlehnung an den „Participant Role“ Ansatz von Salmivalli et al. (1996). Demnach ist Mobbing im schulischen Kontext kein Vorkommnis zwischen zwei oder einer kleinen Anzahl an involvierten Schülern, sondern schließt den Großteil der gesamten Schulklasse in unterschiedlicher Form und verschiedenen Rollen mit ein. Neben der Identifizierung dieser Mitschülerrollen, soll weiters der soziale Status der Schüler in der Klasse untersucht werden. Da das Verhalten der Einzelnen in Mobbing Situationen unter anderen auch maßgeblich vom sozialen Status, den ein Kind in der Klasse einnimmt, abhängt, ist es von besonderem Interesse diese beiden Aspekte in Verbindung zu setzen und zu untersuchen inwieweit es zwischen den beiden Zusammenhänge gibt.

Hinsichtlich der definierten Zielsetzung werden folgende Fragestellungen formuliert:

Hauptfragestellung

Welche Rollen nehmen Mitschüler in Mobbing Situationen ein und inwiefern stehen diese „Participant Roles“ mit dem sozialen Status der Schüler innerhalb der Klasse in Verbindung?

Nebenfragestellung

- Bestehen Unterschiede zwischen dem Geschlecht der Schüler und den sozialen Statusgruppen?
- Bestehen Unterschiede zwischen dem Geschlecht der Schüler und den Mitschülerrollen?
- Bestehen Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler hinsichtlich der Rollenverteilung?
- Bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Mitschülerrollen und der Zugehörigkeit zu den sozialen Statusgruppen?

1.3 Methodik und Aufbau

Den Zielen der vorliegenden Arbeit wird sowohl durch theoretische als auch empirische Auseinandersetzung mit der Thematik Mobbing in der Schule, nachgegangen. Die Arbeit ist demnach in zwei Hauptteile gegliedert – einen Theorieteil und einen Empirieteil.

Der einführende theoretische Teil bietet eine Auseinandersetzung mit dem Thema Mobbing im schulischen Kontext, zu dessen Beginn zentrale Begriffe geklärt und der aktuelle Stand der Mobbingforschung dargelegt wird. Anschließend wird der Mobbingprozess in seinem Verlauf, verschiedenen Formen und Folgen sowie Charakteristika von Opfern und Tätern thematisiert. Spezielles Augenmerk liegt im Folgenden auf der Diskussion von Mobbing als Gruppenphänomen. Hier stehen der „Participant Role Approach“ nach Salmivalli und Kollegen (1996) und die Betrachtung der sich daraus definierenden Mitschülerrollen im Mittelpunkt. Im Anschluss daran wird der soziale Status von Schülern innerhalb der Klasse als Einflussfaktor diskutiert sowie der Zusammenhang zu Mobbing und den verschiedenen Rollen dargestellt. Durch die theoretische Beschäftigung mit dem Thema, sollen Grundlagen und Verständnis für die Thematik sowie die Basis für die Konzeption und Interpretation der Befragung im empirischen Teil geschaffen werden.

Anknüpfend an den Theorieteil sollen im empirischen Teil weitere und neue Erkenntnisse zum Thema gewonnen werden. Die empirische Untersuchung dient dem Hauptziel der Erforschung, welche Rollen Mitschüler in Bezug auf Mobbing einnehmen und wie diese in Verbindung mit dem sozialen Status der Schüler innerhalb der Klasse stehen. Sie soll anhand quantitativer Forschungsmethoden durchgeführt werden. Die untersuchte Stichprobe umfasst ca. 100 Schüler aus vier Schulklassen. Anhand eines Fragebogendesigns werden Kinder im Alter zwischen 12 und 14 Jahren aus einem Wiener Gymnasium, zum Thema Mobbing, mit spezieller Hinsicht auf die zentrale Forschungsfrage, befragt.

Zur Erfassung und Identifizierung der Mitschülerrollen wird ein Fragebogen in Anlehnung an den Participant Role Questionnaire (PRQ) nach Salmivalli und Kollegen (1996) eingesetzt. Mittels soziometrischen Fragebogenverfahrens nach Coie

et al. (1982) soll der soziale Status eines jeden Schülers erhoben werden. Der soziale Status wird durch die zwei unterschiedlichen Dimensionen Beliebtheit und sozialer Einfluss erfasst. Nach voneinander unabhängiger Auswertung der erhobenen Daten mittels SPSS, werden die beiden in Verbindung gesetzt und Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen sozialem Status und der Einnahme von Mitschülerrollen untersucht und analysiert. Im Anschluss daran werden die ermittelten Ergebnisse mittels entsprechender deskriptiv- und inferenzstatistischer Methoden dargestellt und interpretiert. Ebenso werden Vergleiche, zu den im Theorieteil diskutierten Erkenntnissen, als auch Schlussfolgerungen gezogen.

2 Mobbing – Begriffsbestimmung

In diesem einleitenden Kapitel wird Mobbing als Begriff näher untersucht. Es soll einerseits ein Verständnis dafür geschaffen werden woher der Begriff an sich kommt, was er bedeutet und andererseits eine Abgrenzung zu anderen, thematisch ähnlichen, Begrifflichkeiten geschaffen werden. Abschließend wird auf Mobbing und dessen Einbettung im beruflichen und schulischen Kontext eingegangen.

2.1 Ursprung und Entstehung

Mobbing bzw. mobben sind aus dem englischen Sprachraum stammende, bis in die jüngste Zeit nicht eindeutig definierte, Begriffe (vgl. Brockhaus Enzyklopädie Online 2005-2012). Der Wortstamm „mob“ leitet sich aus dem Englischen „to mob“ ab, was über jemanden herfallen, sich auf jemanden stürzen bedeutet und synonym zu setzen ist mit ärgern, intrigieren, quälen, schikanieren, tyrannisieren etc. (vgl. Duden online 2012). Der Wortursprung reicht allerdings bis in das späte 17. Jahrhundert auf den lateinischen Begriff „mobile vulgus“ zurück (vgl. Oxford Dictionaries 2012). Übersetzt meint dies so viel wie „aufgewiegelte Volksmenge, Pöbel, soziale Massengruppierungen mit sehr geringem oder völlig fehlendem Organisationsgrad, in denen triebenthemmte, zumeist zerstörerisch wirkende Verhaltenspotenz vorherrscht“ (vgl. Meyers Großes Taschenlexikon 1992). Im Gegensatz dazu, ist der Begriff Mobbing mit seiner heutigen Bedeutung eher neuartig. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff erstmals im Jahr 1996 in die Rechtschreibordnung übernommen (vgl. Duden online 2012).

Wird der Begriff Mobbing aus entwicklungstheoretischer Sicht betrachtet, geht dieser ursprünglich auf den österreichischen Ethologen Konrad Lorenz zurück. Lorenz verwendete den Ausdruck bereits 1958 in Zusammenhang mit seinen Forschungen über das Verhalten von Graugänsen. Er verstand den Mobbingbegriff als Angriffe einer Gruppe an Tieren gegen ein anderes, einzelnes Tier, um dieses zu vertreiben. Am Beispiel der Graugänse, wenn sich eine Gruppe von Gänsen gegen einen Fuchs verbündet und diesen mit Angriffen verscheucht (vgl. Lorenz 1991).

Angeregt dadurch, übernahm etwas später der schwedische Mediziner, Peter-Paul Heinemann, den Begriff. Er untersuchte in seinen Studien in den 1960er und 1970er Jahren das Verhalten von Kindern auf dem Schulhof. Er verstand unter Mobbing das Gruppenverhalten von Kindern, ähnlich zu dem von Lorenz in der Tierwelt, welches ein Kind in eine soziale Situation stürzen lassen und sogar im Selbstmord enden konnte (vgl. Lehmann 1995, S. 14).

An diese Tradition knüpfte in den 1980er Jahren der schwedische Arbeitspsychologe und Betriebswirt, Heinz Leymann, an. Er verwendete den Begriff Mobbing für Erwachsene, da er ähnliche Vorgänge, wie Heinemann bei den Kindern, auch in der Arbeitswelt entdeckte. Leymann untersuchte in einer Längsschnittuntersuchung direkte und indirekte Angriffe und Konflikte am Arbeitsplatz, die bis zum Psychoterror reichten (vgl. Lehmann 1995, S. 14f.).

In den 1970er Jahren begann auch der schwedische Psychologe, Dan Olweus, seine Untersuchungen zu Mobbing durchzuführen. Olweus untersuchte allerdings nicht Mobbing am Arbeitsplatz, sondern Mobbing unter Schulkindern. Er gilt daher als Pionier der Erforschung von Gewalt an Schulen. Eine Reihe von Suiziden von Schülern in Norwegen Anfang der 1980er Jahre, die auf Mobbing zurückgeführt werden konnten, waren Anlass für großangelegte, nationale Kampagnen und Forschungsaufträge, die zum Ziel hatten dieser Problematik entgegenzuwirken. Im Auftrag der norwegischen Regierung untersuchte Olweus ca. ein Viertel der Schülerpopulation in Norwegen zum Thema Mobbing. Von da an begannen im skandinavischen Raum Forschungen zu Mobbing in der Schule, um einige Jahre später auch in anderen Ländern aufgegriffen zu werden (vgl. Olweus 1995).

Der Gewaltbegriff ist bei Olweus synonym zu setzen mit Bullying und Mobbing. Bullying wurde jedoch aufgrund von Übersetzungsproblemen in die deutsche Sprache letztlich verworfen und durch Mobbing übersetzt (vgl. Olweus 1995, S. 15ff.). „Das Wort, das in Skandinavien für Gewalttätigkeit oder Probleme von Gewalttätern/Gewaltopfern verwendet wird, heißt ‚mobbing‘ (Norwegen, Dänemark) oder ‚mobbing‘ (Schweden, Finnland)“ (Olweus 1995, S. 22).

Der Begriff Mobbing verbreitet sich ab diesem Zeitpunkt sehr schnell und wird bald zum Synonym für schikanöses Verhalten im Allgemeinen (vgl. Kasper 1998, S. 22). Die unterschiedlichen Definitionen von Mobbing werden im folgenden Kapitel näher beschrieben.

2.2 Definition

„Vorauszuschicken ist, dass es keine wahren oder richtigen Definitionen gibt, sondern nur zweckmäßige. Definitionen sind Vorschläge, sich auf eine bestimmte Sichtweise zu verständigen. Sie konstellieren Beschreibungen von Wirklichkeitsausschnitten zu Gestalten, die andere überzeugen sollen, die Dinge genauso zu sehen“ (Neuberger 1995, S. 5).

Die Definitionen von Mobbing sind einerseits sehr unterschiedlich, andererseits lassen sich einige Gemeinsamkeiten finden. Dass es nicht nur eine Definition gibt, sondern dass Uneinigkeit darüber herrscht was Mobbing genau ausmacht, wird bei Prosch (1995) aufgezeigt. Bei Durchsicht der Literatur zum Thema stellt sich heraus, dass es keine Einigkeit darüber gibt, weil die Problematik und ihre Erscheinungsformen vielschichtig sind und die Sichtweise vom Betrachter abhängt (vgl. Prosch, 1995, S. 12). Im Folgenden sollen darum einige Definitionen von Mobbing angeführt und diskutiert werden und schließlich der Begriff Mobbing, wie er für die vorliegende Arbeit angewandt wird, dargelegt werden.

Heinz Leymann, der seine langjährigen Untersuchungen zu Mobbing auf die Arbeitswelt konzentrierte, war einer der ersten Wissenschaftler, der sich auf wissenschaftlicher Ebene mit dem Phänomen Mobbing auseinandersetzte und liefert die im deutschsprachigen Raum wohl gebräuchlichste Definition von Mobbing. Er grenzt Mobbing eindeutig von, oft im Alltag synonym gesetzten Handlungen, wie schlichten Streitereien, Unverschämtheiten und Konflikten ab (vgl. Leymann 1995, S. 17). Für ihn ist Mobbing ein Prozess, „(...) der mit einem Konflikt anfängt, der aber in der Folge in typischer Form eskaliert und sich verselbstständigt“ (Leymann 1995, S. 17). Eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang spielen die Dauer und

die Häufigkeit von negativen Handlungen¹ gegenüber einer Person. Von Mobbing ist erst zu sprechen wenn sich aus einem Konflikt andauernde und wiederholte Angriffe fortsetzen, die für den Betroffenen eine enorme psychische Belastung darstellen können. Konkret nennt Leymann eine Häufigkeit von mindestens einmal in der Woche während eines Zeitraums von über sechs Monaten (vgl. Leymann 1995, S.17). Ein weiterer Aspekt ist, dass die Handlungen, egal ob bewusst oder unbewusst getätigt, von den betroffenen Personen als feindselig empfunden werden. Dieses Empfinden kann von Person zu Person unterschiedlich sein (vgl. Leymann & Niedl 1994, S. 95).

Mobbing wird demnach bei Leymann wie folgt definiert:

„Der Begriff Mobbing beschreibt negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren anderen) und die sehr oft und über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter und Opfer kennzeichnen“ (Leymann 1993, S.21).

Zwei Jahre später, 1995, liefert die durch Leymann mitbegründete „Gesellschaft gegen psychosozialen Stress und Mobbing“ eine in der Grundbedeutung gleiche, jedoch leicht erweiterte Definition von Mobbing (vgl. Kasper 1998, S. 21):

„Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist (1) und von einer oder einigen Personen systematisch, oft (2) und während längerer Zeit (3) mit dem Ziel und / oder dem Effekt des Ausstoßes aus dem Arbeitsverhältnis (4) direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet“ (Leymann 1995, S. 18).

Die neuere Definition betont neben negativen Handlungen gegen eine Person, der Häufigkeit und des Zeitraums, außerdem die Unterlegenheit und das Empfinden der Betroffenen. Zu erwähnen gilt es, dass die betroffene Person nicht von Anfang an unterlegen sein muss, sogar gleich stark oder überlegen sein kann, im Verlauf

¹ Zum Begriff „negative Handlungen“ bei Leymann vgl. S. 9.

des Prozesses jedoch zur Unterlegenen wird (vgl. Leymann 1995, S. 18). Konkretisiert wird auch der Aspekt des Empfindens von feindlichen Handlungen. Was sogenannte negative kommunikative Handlungen bzw. konfliktbelastete Kommunikation ist, wird bei Leymann klar definiert. Für den statistischen Gebrauch hat er seine Mobbingdefinition durch 45 konkrete und ausschließlich beschriebene feindliche Handlungen operationalisiert (vgl. ebd., S. 17). Diesbezüglich werden bei Leymann (1993) die nachfolgenden fünf Überkategorien von Mobbinghandlungen differenziert:

- Angriffe auf die Möglichkeit sich mitzuteilen
- Angriffe auf die sozialen Beziehungen
- Angriffe auf das soziale Ansehen
- Angriffe auf die Qualität der Berufs- und Lebenssituation
- Angriffe auf die Gesundheit

Diesen Formen werden jeweils einzelne konkrete Handlungen, die unter Mobbing fallen, zugeordnet. Die definierten Mobbinghandlungen reichen von Schimpfen, Drohungen, Ausschließen, Gerüchte verbreiten, jemand lächerlich machen bis hin zu (Androhung von) Gewalt und weiteren ähnlichen Handlungen (vgl. Leymann 1993). Ob diese abschließende Aufzählung mit ihrer Konkretheit die Breite und Diversität von möglichen Mobbinghandlungen zur Gänze erfasst, kann jedoch bezweifelt werden. Untersuchungen haben gezeigt, dass dem nicht so ist und auch der Mobbingverlauf damit nicht hinreichend erfasst werden kann (vgl. Neuberger 1995, S. 15ff.).

Klaus Niedl (1995), der einen wichtigen Platz in der Mobbingforschung in Österreich einnimmt, hat seine Definition sehr stark an die von Lehmann angelehnt:

„Unter Mobbing am Arbeitsplatz werden Handlungen einer Gruppe oder eines Individuums verstanden, denen von einer Person, die diese Handlungen als gegen sie gerichtet wahrnimmt, ein feindseliger, demütigender oder einschüchternder Charakter zugeschrieben wird. Die Handlungen müssen häufig auftreten und über einen längeren Zeitraum andauern. Die betroffene Person muss sich zudem aufgrund wahrgenommener sozialer, ökonomischer, physischer oder psychischer

Charakteristika außerstande sehen, sich zu wehren oder dieser Situation zu entkommen“ (Niedl 1995, S. 23).

Noch mehr Ausdruck wird hier der subjektiven Wahrnehmung, sowie der Unterlegenheit des Betroffenen verliehen. Ansonsten geht Niedl in seiner Grundauffassung konform mit Leymann. Ebenfalls für Einarsen und Skogstad (1996) ist das unterlegene Empfinden ein wesentliches Kriterium. Eine Person wird als gemobbt angesehen, wenn sie wiederholt negativen Handlungen ausgesetzt ist, „However, to be a victim of such bullying one must also feel inferiority in defending oneself in the situation“ (Einarsen & Skogstad 1996, S. 187).

Ähnlich dazu, betont auch Kolodej (1999) das ungleiche Kräfteverhältnis zwischen den am Mobbingprozess beteiligten Parteien:

„Der Begriff Mobbing beschreibt eine Konflikteskalation am Arbeitsplatz, bei der das Kräfteverhältnis zu Ungunsten einer Partei verschoben ist. Diese Konfliktpartei ist systematisch feindseligen Angriffen ausgesetzt, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, häufig auftreten und zu maßgeblichen individuellen und betrieblichen Schädigungen führen“ (Kolodej 1999, S. 22).

Kolodejs Definition lässt eine Absteckung der beteiligten Personen(gruppen) vermissen, deckt sich aber in Bezug auf Unterlegenheit, Zeitraum und Häufigkeit von Feindseligkeiten mit den oben angeführten Definitionen.

Zuschlag (2001) setzt bei Mobbinghandlungen als solchen an. Er erweitert Leymanns „kommunikative Handlungen“ um weitere Handlungsaspekte, die als Mobbing betrachtet werden können. Er inkludiert auch stumme körperliche Handlungen und Gewaltakte (vgl. Zuschlag 2001, S. 4ff.). Zuschlag stimmt hier mit Watzlawick et al. (2000) überein. Demzufolge ist „(...) selbst Unsinn, Schweigen, Absonderung, Regungslosigkeit (Haltungsschweigen) oder irgendeine Form der Verneinung oder Vermeidung von Kommunikation selbst eine Kommunikation“ (Watzlawick et al. 2000, S. 52).

In diesem Zusammenhang liest sich Neuberger's Auffassung von Mobbing als interessante Erweiterung. Er sieht beide im Mobbingprozess verwickelten Parteien als aktive Beteiligte und formuliert dies treffend: „Jemand spielt einem übel mit und man spielt wohl oder übel mit“ (Neuberger 1999, S. 18). Die entscheidende Erweiterung bzw. der ausschlaggebende Unterschied zu Leymann's Definition liegt im zweiten Halbsatz der Definition. Er hebt hervor, dass im Mobbingverlauf nicht nur der/die Mobber, sondern auch der Betroffene mitspielt. Das Opfer leidet nicht passiv, sondern hält einen aktiven Part. Neuberger schreibt dem Mobbingprozess große (gruppen)dynamische Aspekte zu. Im Unterschied zu den vorangegangenen Definitionen ist die Rollenverteilung nicht von Anfang an klar definiert und außerdem weniger starr (vgl. Neuberger 1999, S. 18f.). „Mobbing ist somit keine einseitige Täter – Opfer – Relation, sondern ein dynamisches Hin und Her von Attacke und Gegenwehr, bei dem erst am (vorläufigen) Ende bilanziert und zugeschrieben (Sieger – Verlierer, Täter – Opfer) werden kann“ (Neuberger 1995, S. 12).

Die bisher diskutierten Definitionsansätze zu Mobbing beziehen sich primär auf Erwachsene in Organisationen in der Arbeitswelt. Da die Institution Schule ebenfalls als eine Organisation und als Arbeitsstätte von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden kann (vgl. Kap. 2.4), werden die vorliegenden Definitionen inhaltlich als gleichwertig treffend für den schulischen Kontext angesehen. Im Einklang dazu steht Dan Olweus' Auffassung von Mobbing, der als Pionier der schulischen Mobbingforschung gilt:

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus 1995, S. 22).²

Gleich wie bei Leymann und verwandten Anschauungsweisen, ist von Mobbing zu sprechen, wenn eine Person erstens durch einen Einzelnen oder eine Gruppe und

² Anm. zur Begriffsverwendung bei Olweus: Olweus verwendet die Begrifflichkeiten Gewalt(tätigkeit), Bullying und Mobbing, auch aufgrund von Translationsschwierigkeiten, synonym – vgl. Kap. 2.3.

zweitens wiederholt und andauernd drangsaliert wird und zwar durch negative Handlungen. Negative Handlungen sind jedoch, ungleich zu Leymanns Auffassung, solche bei denen einem anderen absichtlich Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zugefügt werden. Diese können verbal, nonverbal oder durch Körperkontakt, also Gewaltanwendung, ausgeübt werden (vgl. Kap. 4.1). Die Abgrenzung erfolgt aber durch den Wiederholungs- und andauernden Aspekt solcher Handlungen (vgl. Olweus 1995, S. 22f.). „Die Absicht dabei ist, gelegentliche, nicht ernsthafte negative Handlungen auszuschließen, die einmal gegen das eine Schulkind und einmal gegen ein anderes bei verschiedenen Gelegenheiten ausgeübt werden“ (Olweus 1995, S. 23). Ein weiterer Unterscheidungspunkt ist, dass das Opfer, sowie der Täter, ebenfalls eine Einzelperson oder eine Gruppe sein kann. Wobei auch in der Schule das Opfer üblicherweise ein einzelnes Kind ist. Des Weiteren und wieder in Linie mit Leymann, liegt ein Hauptaugenmerk auf dem Ungleichgewicht der Kräfte, es muss ein asymmetrisches Kräfteverhältnis vorliegen. Der gemobbte Schüler muss unterlegen sein und hilflos sich zu verteidigen (vgl. Olweus 1995, S. 23).

„Es ist zu betonen, daß der Begriff Gewalt nicht gebraucht wird, wenn zwei Schüler oder Schülerinnen, die etwa gleich stark sind (körperlich oder seelisch), miteinander kämpfen oder streiten (jedenfalls sollte er dann nicht gebraucht werden)“ (Olweus 1995, S. 23).

Die gebräuchlichen, unterschiedlichen Mobbingdefinitionen sind breit aber dennoch spezifisch und nähern sich mit zunehmenden Forschungsergebnissen immer näher aneinander an (vgl. Leymann & Niedl 1994, S. 95). Auch die für die vorliegende Arbeit angewandte Definition von Mobbing ist eine Konstellation und Zusammensetzung aus mehreren verschiedenen Auffassungen. Ausgehend von Leymanns Ursprungsdefinition, nähert sie sich an Olweus Sichtweise an und lautet wie folgt:

*„Unter Mobbing sind negative Handlungen von und gegenüber einem einzelnen Schüler oder einer Schülergruppe zu verstehen, die von diesem/n Schüler/n als feindselig und ausweglos empfunden werden und wiederholt und über einen längeren Zeitraum auftreten“.*³

Wichtig ist wie bei Olweus, dass negative Handlungen – verbale, psychische, physische und auch nonverbale – von einem Einzelnen oder einer Gruppe ausgehen können und auch gegen einen Einzelnen oder eine Gruppe gerichtet sein können. Weiters spielt das Empfinden des Betroffenen eine Rolle. Um von Mobbing zu sprechen, müssen die Angriffe als feindselig und belastend empfunden werden und für den Betroffenen ist kein Ausweg zur Befreiung sichtbar. Der Wiederholungsaspekt und die Dauer liegen ebenfalls vor. Allerdings wird im Unterschied zu Leymann auf eine starre Zeitauslegung verzichtet. Auch Angriffe über einen kürzeren Zeitraum, als mindestens einmal in der Woche und länger als sechs Monate, können als Mobbinghandlungen betrachtet werden, wenn die anderen ausgeführten Aspekte zutreffen und der/die Schüler, das subjektive Empfinden von Angegriffenheit und Unterlegenheit verspürt.

2.3 Begriffsabgrenzung

Ein Begriff, der in Zusammenhang mit dem behandelten Thema immer wieder aufscheint, ist „*Bullying*“. So wie Mobbing hat das Wort „bully“ ebenfalls englischsprachige Wurzeln, welches übersetzt Schikanierer oder Tyrann bedeutet. Diese Ähnlichkeit ist jedoch nicht die einzige Verbindung, die die beiden Begriffe aufweisen. In der Literatur erfolgt eine Abgrenzung nur vage und unklar. Für einige Autoren liegt der Unterschied in der Anzahl der beteiligten Mobber. Wird von einer Einzelperson ausgegangen, tendiert man zur Verwendung des Terminus *Bullying*, tätigt jedoch eine Gruppe Angriffe, wird Mobbing zugeschrieben. Andere Experten beziehen sich wiederum auf den Kontext und das Alter der am Geschehen Beteiligten. In der Schule, also bei Kindern und Jugendlichen, wird der Begriff *Bullying* verwendet. Bei Vorkommnissen unter Erwachsenen hingegen, in der Arbeitswelt, wird von Mobbing gesprochen (vgl. Bödefeld 2006, S. 15f.). Laut Brinkmann

³ Mobbingdefinition als Grundlage der vorliegenden Diplomarbeit.

(1995) werden die beiden Begrifflichkeiten aber im angelsächsischen Raum ohnehin synonym gebraucht. Auch bei Olweus (1995) werden die Begriffe in gleicher Bedeutung verwendet. Dies ist größtenteils bedingt durch Schwierigkeiten bei der Übersetzung. Das Verb bully, welches für Olweus Gewaltbegriff steht, scheiterte an der unvorteilhaften grammatikalischen Endung auf y im Deutschen. Darum, und da Mobbing damals im Zusammenhang mit Belästigung am Arbeitsplatz, bereits Eingang ins Deutsche gefunden hatte, wurde mobben eingeführt und synonym gebraucht (vgl. Olweus 1995, S. 11). Außerdem sah man den Begriff Mobbing als Bezeichnung für die „(...) Gewalttätigkeit in der Schule als dem Arbeitsplatz der Schülerinnen und Schüler (...)“ (Olweus 1995, S. 11) passend (vgl. Kap. 2.4).

In der vorliegenden Arbeit wird dieser Schlussfolgerung und Gleichsetzung Rechnung getragen und daher, falls nicht ausdrücklich anders definiert, Bullying und Mobbing synonym verwendet.

Ein weiterer verwandter Terminus ist „*Viktimisierung*“. Seine Verwendung im thematisierten Kontext ist seltener und ist, wenn gebraucht, im Deutschen ein Oberbegriff für verschiedene Formen der zielgerichteten interpersonalen Schädigung. Viktimisierung entspricht dem englischen Pendant „victimization“. Peer-victimization wird von amerikanischen Autoren gleichgesetzt mit Bullying/Mobbing (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 23).

Einige Definitionsansätze, wie z.B. auch jener von Heinz Leymann, zeigen eine gewisse Verbindung zur Begrifflichkeit „*Konflikt*“. Leymann bezeichnet den Mobbingprozess als einen „(...) der mit einem Konflikt anfängt, der aber in der Folge in typischer Form eskaliert und sich verselbstständigt“ (Leymann 1995, S. 17). Für ihn steht ein Konflikt zwar am Beginn von Mobbing, geht jedoch weit darüber hinaus und ist somit auch nicht als ident anzusehen. Auch in der Literatur gibt es wenig Einigkeit darüber was unter einem Konflikt zu verstehen ist. Auf einen genaueren Definitions- und Argumentationsweg zum Thema Konflikt muss hier verzichtet werden. Im Allgemeinen kann ein Konflikt aber als Diskrepanz oder Auseinandersetzung bezeichnet werden (vgl. Prosch 1995, S. 15ff.). Als größten Unterschied zum Phänomen Mobbing kann die fehlende Zeitraum- und Wiederholungskompo-

nente gesehen werden. Ein Konflikt kann demzufolge eine einmalige Handlung sein, was auf die festgemachten Mobbingdefinitionen nicht zutrifft.

Damit sind jedoch die Begrifflichkeiten und Bezeichnungen für mobbingähnliche Situationen noch nicht abschließend erfasst. Es gibt eine Vielzahl an Wörtern, die verwandte Problematiken bezeichnen. Darunter fallen u.a. die Wörter Intrige, Schikane, Psychoterror, Hinterhältigkeit, Täuschungen etc. (vgl. Zuschlag 2001, S. 4). Im alltäglichen Sprachgebrauch hat sich der wissenschaftliche Begriff Mobbing außerdem schnell zu einem Modewort etabliert und ist zum Synonym für schikanöses Verhalten im Allgemeinen geworden (vgl. Kasper 1998, S. 22). All diese und zahlreiche weitere Begriffe sind dem Mobbingbegriff auf die eine oder andere Art und Weise ähnlich, reichen jedoch nicht an die oben festgelegten Komponenten heran, die es verlangt um Handlungen als Mobbing zu bezeichnen und werden somit in der vorliegenden Arbeit vernachlässigt.

2.4 Mobbing im schulischen und beruflichen Kontext

Wie bereits aus den obigen Ausführungen hervorkam, existiert das Phänomen Mobbing sowohl im schulischen als auch im beruflichen Kontext, bei Kindern und Jugendlichen, wie auch bei Erwachsenen. Zwischen Mobbing in der Schule und in der Arbeit gibt es jedoch erwähnenswerte Parallelen.

Wie die Arbeitsstätte, in der Erwachsene tätig sind, als Betrieb bezeichnet wird, so kann auch die Schule unter dem Konstrukt Betrieb eingeordnet werden. Ein Betrieb beinhaltet die Tätigkeit der Leistungserstellung (vgl. Prosch 1995, S. 6). Nach Maasch (1968) ist ein Betrieb ebenfalls ein Ort an dem gemeinsam Leistung erbracht wird, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist. Ein weiteres Kriterium ist, dass sich dieselben Personen regelmäßig an diesem Ort einfinden und zwar in einem definierten Zeitraum. Die Branche, Funktion, Art und Größe der Einrichtung spielt hierbei keine Rolle (vgl. Maasch 1968, S. 10). Demnach können unter Betrieben jegliche Institutionen subsumiert werden, in denen Menschen gemeinsam Leistung erbringen und damit Ziele verfolgen. Darunter fallen klassische Produktions- und Handelbetriebe, wie auch Schulen, Parteien, Verwaltungen und sonstige

öffentliche Einrichtungen (vgl. Prosch 1995, S. 7). Da sich in der Schule regelmäßig Lehrer und Schüler zusammenfinden, um dort mit der erbrachten Leistung ein Bildungsziel zu verfolgen, kann die Schule als ein Ort angesehen werden, der den Strukturen eines Betriebs gleichkommt.

Neben leistungsorientierten Zielen haben Betriebe mit ihrer menschlichen Gesellschaft auch soziale Funktionen (vgl. Prosch 1995, S. 7). „Der Betrieb ist nicht mehr nur Stätte der Arbeit, der Leistung (...), sondern auch als Feld sozialer Interaktion und Kommunikation bzw. als Lebensraum des Menschen zu verstehen“ (Prosch 1995, S. 7). Sowohl Arbeitsplatz als auch Schulklasse sind Gefüge sozialer Interaktion und Kommunikation zwischen Mitarbeitern oder Mitschülern. Gemeinsam haben die beiden Orte „(...) das tägliche mehrstündige Zusammensein in einer Gruppe, die nicht einfach verlassen werden kann, die gegenseitige Abhängigkeit, gemeinsame Pflichten usw.“ (Dambach 1998, S. 9). All diese Komponenten bergen ein gewisses Potential für Konflikte und da ein Konflikt am Beginn von Mobbinghandlungen stehen kann, auch Potential für Mobbing (vgl. Kap. 2.2 und 2.3).

Leymann sieht sowohl Gleichheiten als auch Unterschiedlichkeiten zwischen Mobbing unter Erwachsenen und Mobbing unter Kindern. Er hebt einen bedeutenden Unterschied betreffend der möglichen Auswirkungen von Mobbing hervor (vgl. Leymann & Niedl 1994, S. 11). „Mobbing unter Erwachsenen ist ein effektiverer Weg zum gesellschaftlichen und sozialen Abstieg, es bedeutet überdies eine Eliminierung aus dem Berufsleben – für viele nach einem bis dahin erfolgreichen Berufsweg. Der Hinauswurf kann mit einer totalen psychologischen, sozialen und ökonomischen Katastrophe verbunden sein, auf eine Weise, die unter Schulkindern schwerlich beobachtet werden kann“ (Leymann & Niedl 1994, S. 11).

Die Ursachen dafür sind für ihn in den unterschiedlichen Machtstrukturen begründet, die das (Berufs)Leben einer Person auf eine andere und stärkere Weise beeinflussen können, als dies am Arbeitsplatz Schule der Fall ist. Am meisten ähneln sich Mobbinghandlungen in der Schule und in der Arbeit wenn Erwachsene in Niedriglohnbranchen betrachtet werden. Hier wird Mobbing am ehesten als Zeit-

vertreib betrieben, hervorgerufen aus Monotonie und Langeweile, um sich auf Kosten eines anderen zu belustigen (vgl. Leymann & Niedl 1994, S. 11).

Parallelen sowie auch Gegensätze zwischen Mobbing im schulischen und beruflichen Kontext sind demnach ersichtlich. Es ist daher sinnvoll Vergleiche zu ziehen und Erkenntnisse vice versa zu berücksichtigen. Allerdings dürfen die beiden Betriebe nicht gleichgesetzt werden und es müssen der spezielle Kontext und die jeweiligen Unterschiede einbezogen werden.

3 Grundlagen der Mobbingforschung

Wie bereits diskutiert, ist Mobbing erst seit den 1970er/1980er Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen (vgl. Kap. 2.1). Obwohl Mobbing kein neues Phänomen ist, wird es erst seit relativ kurzer Zeit erforscht (vgl. Bödefeld 2006, S. 18). Dieses Kapitel soll deshalb Einblicke in den aktuellen Stand der Mobbingforschung, dessen Verbreitung und Vorkommen geben.

Ursprungsort wissenschaftlicher Forschungen zum Thema war Skandinavien. Ausgehend von Schweden wurden auch in anderen skandinavischen Ländern, wie Norwegen und Finnland, umfangreiche Untersuchungen zu Mobbing gestartet. Zu erwähnen sind hier allen voran die Pioniere der Mobbingforschung Heinemann und Olweus, sowie Leymann im beruflichen Forschungskontext. Bis in die frühen 1990er Jahre waren Wissenschaftler aus dem skandinavischen Raum die einzigen, die sich mit der Problematik beschäftigt haben. Von da an wurde das Thema auch in anderen Ländern, wie auch im deutschsprachigen Raum zunehmend häufiger thematisiert (vgl. Leymann & Niedl 1994, S. 97).

Ausgangspunkt des Phänomens Mobbing und somit des wissenschaftlichen Interesses daran, waren Übergriffe von Jugendgruppen Anfang der 1970er Jahre gegenüber Einzelnen in Schulen. Die Vorkommnisse erregten die Öffentlichkeit und waren Anlass von Diskussionen in Skandinavien (vgl. Bödefeld 2006, S. 18). Obwohl das Problem schon damals kein Neues war, wurden erst zu diesem Zeitpunkt systematische Untersuchungen durchgeführt (vgl. Olweus 1995, S. 15). Die Schulaufsichtsbehörde Stockholm berief deshalb 1973 ein Komitee für Probleme im Zusammenhang mit Mobbing ein. Die Diskussion spitze sich im weiteren Verlauf noch zu, als über Suizide von drei Jugendlichen berichtet wurde, die wahrscheinlich auf Mobbing zurückzuführen waren. Darauf reagierte die norwegische Schulverwaltung 1982 mit einer landesweiten Kampagne gegen Mobbing, an der Olweus entscheidend beteiligt war und sich im Weiteren intensiv mit der Thematik Mobbing in der Schule befasst hat (vgl. Bödefeld 2006, S. 18; Kap. 2.1).

3.1 Stand der Forschung

In den letzten zwanzig Jahren hat sich der Diskurs noch verstärkt und Mobbing hat sich zu einem eigenständigen Forschungsgebiet etabliert. Zahlreiche Forschungsprogramme, Untersuchungen und Publikationen auf nationaler und internationaler Ebene bestätigen dies (vgl. Bödefeld 2006, S. 19). Smith, einer der führenden Mobbingforscher in Europa, führt zwei Gründe für das nun starke internationale Interesse an. Zum einen die tragischen Selbstmorde von gemobbten Schülern und zum anderen das dadurch hervorgerufene große Interesse der Medien und der breiten Öffentlichkeit (vgl. Smith et al. 1999, S. 3).

Trotz der Brisanz und Aktualität des Themas Mobbing in der Schule, lässt sich bei Durchsicht der Literatur schnell feststellen, dass es allen voran die Psychologie ist, die sich damit auseinandersetzt. Die Erziehungswissenschaft nimmt in der Mobbingforschung bis dato einen weniger ausgeprägten Stand ein. Dies scheint etwas verwunderlich, da es gerade unter Kindern und Jugendlichen in der Schule immer wieder zu Mobbinghandlungen kommt. Hier wäre die Disziplin der Pädagogik gefordert, vermehrt Forschungsbeiträge zu dieser Problematik zu leisten (vgl. Bödefeld 2006, S. 11).

3.2 Verbreitung von Mobbing

Wie verbreitet Mobbing in den Schulen ist, wurde in mehreren internationalen und nationalen Studien untersucht. Einige Forscher vermuten Mobbing in nahezu allen Schulklassen zu irgendeinem Zeitpunkt. Obwohl die Untersuchungsergebnisse über die Häufigkeit von Mobbing je nach Begriffsdefinition und Erhebungsform schwanken, lässt sich doch eine ungefähre Tendenz festmachen (vgl. Nussbaumer 2009, S. 3).

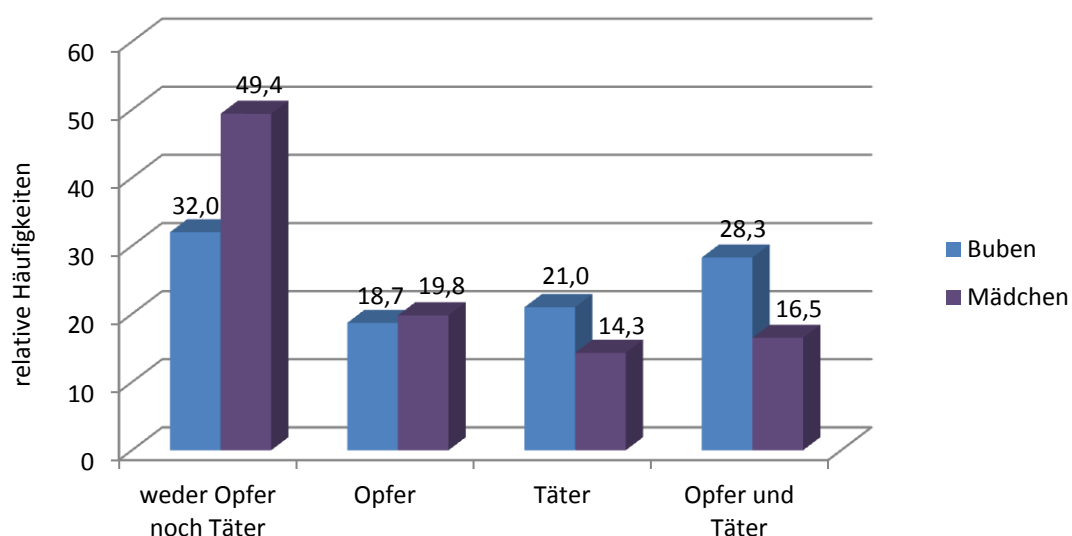
Dan Olweus führte als Vorreiter der schulischen Mobbingforschung bereits in den 1980er Jahren umfangreiche Untersuchungen zum Auftreten von Mobbinghandlungen durch. Eine landesweite Untersuchung von Schülern in Grund- und weiterführenden Schulen in Norwegen ergab, dass 15% „hin und wieder“ oder „öfter“ als

Täter oder Opfer (Begrifflichkeiten vgl. Kap. 4.3) an Gewalt beteiligt sind (Anm.: vgl. Kap. 2.3 zur Verwendung des Gewaltbegriffs bei Olweus). In einem Sonderprojekt durchgeführt in Bergen (Norwegen), grenzt Olweus den Zeitaspekt stärker ein und stellte dabei fest, dass 5% der Schüler sogar „etwa einmal die Woche“ oder häufiger in Mobbinghandlungen involviert waren (vgl. Olweus 1996, S. 25).

Jüngere Studien zur Thematik bezeichnen ähnliche, noch erschreckendere Ergebnisse. Eine Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aus dem Jahr 2009, zum Thema Wohlbefinden von Kindern in den 34 Mitgliedsstaaten, lieferte drastische Zahlen für Österreich. Demzufolge ist Mobbing an österreichischen Schulen überdurchschnittlich verbreitet. Gegenüber dem OECD-Schnitt von 11%, gaben 16% der österreichischen Schüler an kürzlich gemobbt worden zu sein (vgl. OECD 2009).

Auch in der Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC-Studie) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus 2010, liegt Österreich im internationalen Vergleich über dem Durchschnitt. Diese Untersuchung ist die größte europäische Kinder- und Jugendgesundheitsstudie, an der zuletzt 43 Länder teilgenommen haben. Abbildung 1 zeigt die Anteile der 11- bis 15-jährigen Schüler in Österreich, die „1 mal oder öfter“ Täter, Opfer, beides oder keines von beiden in den letzten 12 Monaten waren.

Abbildung 1: Mobbingvorkommen in Österreich



Quelle: Bundesministerium für Gesundheit 2009

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass sogar 19% der österreichischen Schüler Opfer von Mobbing sind, allerdings im Zeitrahmen des vergangenen Jahres mindestens einmal. Weitere 18% waren Täter und 22% sowohl Opfer als auch Täter. Mobbingverhalten wird dabei am häufigsten in der Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen beobachtet (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2009).

Je nach Untersuchungsmethode und Fragestellung variieren die Ergebnisse zur Verbreitung von Mobbing etwas und sind teilweise nicht leicht vergleichbar, jedoch lässt sich eine Tendenz festmachen. Empirisch gesichert ist in jedem Fall auch die Existenz des Phänomens Mobbing in der Schule (vgl. Bödefeld 2006, S. 23ff.).

4 Dynamik von Mobbing

In diesem Kapitel wird Mobbing in der Schule näher betrachtet. Nach Beschreibung der verschiedenen existierenden Formen von Mobbing und des Mobbingverlaufs, werden die bereits verwendeten Begriffe „Täter“ und „Opfer“, für die am Mobbinggeschehen Hauptbeteiligten, sowie deren typische Eigenschaften vorgestellt. Zum Abschluss des Kapitels wird dargestellt welche Folgen und Auswirkungen Mobbing nach sich ziehen kann.

4.1 Formen

Mobbing tritt in vielen unterschiedlichen Formen in Erscheinung. Prinzipiell lässt sich bei den Strategien die Täter anwenden, zwischen direkten und indirekten Formen von Mobbing unterscheiden.

Direktes Mobbing beinhaltet relativ offene Handlungen gegenüber dem Opfer, die in Form von körperlicher, verbaler oder nonverbaler Aggression in Erscheinung treten. „Physische Quälereien unter Kindern erstrecken sich von ungefährlichen, jedoch schmerzhaften Verhaltensweisen wie Kneifen oder Haarereißern bis hin zu regelrecht bedrohlichen Handlungen, wie etwa mit harten Gegenständen dreinschlagen oder ein Kind vom Bürgersteig auf die Straße stoßen“ (Alsaker 2003, S. 22). Verbale und nonverbale Angriffe sind ebenso vielfältig und reichen von Auslachen, Nachrufen abwertender Namen und Bloßstellen bis hin zu Grimassen schneiden (vgl. Alsaker 2003, S. 23).

Indirektes Mobbing hingegen ist weniger offensichtlich. Hierbei kommt es zu einer sozialen Manipulation des Umfelds wobei das Opfer aus einer Gruppe ausgeschlossen wird. Dies kann beispielsweise durch Ignorieren, Verbreiten von Gerüchten oder Lästern erfolgen. Des Weiteren sind Mischformen von direktem und indirektem Mobbing möglich (vgl. Alsaker 2003, S. 23).

Die empirische Forschung hat Erkenntnisse über die Verbreitung der verschiedenen Mobbingformen zutage befördert. Die am häufigsten auftretende Mobbingform

ist verbales Mobbing, gefolgt von indirekten und nonverbalen Formen. Körperliche Mobbingübergriffe sind hingegen weniger stark verbreitet (vgl. Schubarth 2010, S. 79).

4.2 Dynamik

Das Mobbinggeschehen ist komplex und sein Verlauf daher auch nicht immer gleich (vgl. Kasper 1998, S. 25). „Der Verlauf von Mobbing ist fast so unterschiedlich wie die Zahl der Fälle“ formuliert es Kasper (2006, S. 25) zugespitzt. In der Literatur finden sich unterschiedliche Phasenmodelle zum Verlauf von Mobbing. Ein weit verbreitetes Modell ist das 4-Phasen-Modell nach Leymann (1993). Da sich Leymann jedoch primär auf den Kontext Arbeitswelt von Erwachsenen bezieht, wird in dieser Arbeit ein dreistufiges Modell von Schäfer und Herpell (2010), das explizit auf Schüler Bezug nimmt, vorgestellt.

Schäfer und Herpell (2010) unterscheiden drei Stadien im Mobbingverlauf. Betont wird dabei der kollektive Charakter von Mobbing, der sich aus der Wechselwirkung der Handlungen der Beteiligten, nämlich der von Tätern, Opfern und Mitschülern, ergibt. Die Täter-Opfer-Interaktion determiniert sich maßgeblich aus dem Verhalten aller Beteiligten (vgl. Kap. 5 Mobbing als Gruppenphänomen).

Im (1) *Explorationsstadium* ist der Täter durch attackieren verschiedener Kinder auf der Suche nach potentiell geeigneten Opfern (vgl. Schäfer & Herpell 2010, S. 40).

Während des (2) *Konsolidierungsstadiums* werden die sozialen Normen der Klasse ausgelotet. Der Täter setzt systematische Attacken gegen sein ausgewähltes Opfer. Mit ausschlaggebend wirkt in dieser Phase das Verhalten der Mitschüler gegenüber dem Täter und dem Opfer. Dies ist entscheidend dafür, ob der begonnene Mobbingprozess fortgesetzt oder unterbrochen wird (vgl. Schäfer & Herpell 2010, S. 40).

Das (3) *Manifestationsstadium* zeichnet sich dadurch aus, dass die Opferrolle nun unwiderruflich festgelegt ist. Die sozialen Normen der Klasse werden nun weitestgehend vom Täter und durch seinen Einfluss definiert. Die fortgesetzten Angriffe gegen das Opfer scheinen gerechtfertigt und erzeugen bei den Mitschülern statt Ablehnung oftmals Anerkennung und aktive Unterstützung. Das Opfer wird dabei zunehmend abgelehnt und sozial isoliert (vgl. Schäfer & Herpell 2010, S. 40f.).

Eine Studie aus Kanada hat ergeben, dass 57% der Mitschüler zum Täter freundlich waren, aber nur 31% zum Opfer (vgl. Schäfer & Herpell, S. 38). Die meisten Mitschüler ergreifen Partei, bewusst oder unbewusst. Einige unterstützen und bestärken den Täter in seinem Tun (Assistenten und Verstärker). Ein anderer Teil will sich durch Zuschauen oder Nichtintervenieren heraushalten (Außenstehende) und eine weitere Gruppe solidarisiert sich mit dem Opfer und verteidigt es (Verteidiger) (vgl. Bödefeld 2006, S. 39f.). Näher eingegangen und detaillierter beschrieben werden diese Mitschülerrollen unter Kapitel 5.2.

Mit fortschreitender Zeit verfestigen sich die Rollen, die Angriffe werden zahlreicher und die Mobbingssituation kann nicht mehr durch klasseninterne Kräfte aufgelöst werden (vgl. Schäfer & Korn 2004, S. 28). Dabei bleiben die Handlungen, die für das Opfer ernsthafte Folgen haben können, welche bis zum Suizid reichen können, für Außenstehende oft unbemerkt (vgl. Kap. 4.5).

4.3 Typologie

Untersuchungen ergaben eine Reihe von typischen Merkmalen, die Tätern und Opfern zugeschrieben werden können. Im Folgenden werden wichtige Erkenntnisse zur Charakterisierung von Tätern und Opfern dargestellt.

4.3.1 Opfer

Als Opfer werden diejenigen Schüler bezeichnet, gegen die negative Handlungen anderer Schüler, laut Mobbingdefinition (vgl. Kap. 2.2) gerichtet sind, also Schüler, die gemobbt werden.

Aus Ergebnissen unterschiedlicher Erhebungen lässt sich ein ungefähres Bild eines typischen Opfers herauskristallisieren (vgl. Olweus 1973a, 1978; Björkqvist et al. 1982; Lagerspetz et al. 1982; Boulton & Smith 1995; Perry et al. 1988; Farrington 1995, zit.n. Olweus 1996, S. 42):

Das typische Opfer zeigt im Vergleich zu Schülern im Allgemeinen ein höheres Maß an Ängstlichkeit und Unsicherheit. Oft sind sie dazu vorsichtig, empfindsam und still. Weitere Eigenschaften finden sich im Zusammenhang mit mangelndem Selbstwertgefühl. Im Gegensatz zum typischen Täter haben Opfer eine negative Einstellung zu sich selbst und ihrer Situation. Dies zeigt sich z.B. daran, dass sie sich oft als Versager sehen und sich für dumm und wenig anziehend halten und sich schämen. Ihre Reaktion auf Angriffe von anderen Schülern ist meistens Weinen und Rückzug, vor allem in unteren Klassen (vgl. Olweus 1996, S. 42). Rückhalt haben sie wenig, da sie in der Klasse oft keinen einzigen guten Freund haben und fühlen sich einsam und verlassen. Mobbinghandlungen gegenüber diesen Kindern können nicht aufgrund von Provokation erklärt werden, da sie sich in ihrem Verhalten als nicht aggressiv oder aufdringlich zeigen. Eher das Gegenteil ist der Fall, Opfer haben häufig eine negative Einstellung gegenüber Gewalt und deren Anwendung. Wenn es sich um Jungen in Opferrollen handelt, sind sie Jungen im Allgemeinen meist körperlich unterlegen (vgl. Olweus 1978, zit.n. Olweus 1996, S. 42). Olweus (1973a, 1978 zit.n. Olweus 1996) bezeichnet diesen Typ als *passiven oder ergebenen Opfertyp*. Kennzeichnend für diesen Typ ist, dass er anderen durch sein Verhalten und seine Einstellung seine Unsicherheit und nicht vorhandene Bereitschaft oder Möglichkeit zum Zurückschlagen vermittelt (vgl. Olweus 1973a, 1978, zit.n. Olweus 1996, S. 42). Nach Olweus lässt sich das passive Opfer „(...) durch ein ängstliches und zurückgezogenes Reaktionsmuster in Verbindung (im Falle von Jungen) mit körperlicher Schwäche (...)“ beschreiben (ebd.).

Im Gegensatz zum oben beschriebenen passiven oder ergebenen Opfertyp grenzt Olweus (1978, zit.n. Olweus 1996, S. 42f.) einen zweiten, den *provozierenden Opfertyp* ab. Diesem Typ wird eine ängstliche, aber darüber hinaus auch aggressive Komponente zugeschrieben. Durch ihr Verhalten werden Mitschüler oder oft sogar die ganze Klasse provoziert, was mit negativen Reaktionen verbunden ist und oft Ärger und Spannungen hervorruft. Bei Betrachtung ihres Wesens können einige

dieser Opfer als hyperaktiv und oft mit Konzentrationsproblemen beschrieben werden. Betreffend der Häufigkeit ist die Gruppe provozierender Opfer eindeutig kleiner als die der passiven/ergebenen Opfer (vgl. ebd., S. 43).

Warum ein Opfer zum Opfer wird, lässt sich nur zum Teil auf die beschriebenen Verhaltensmuster zurückführen. Laut gegenwärtigem Forschungsstand gibt es Gründe zur Annahme, dass es beim Opfer keine auslösenden Faktoren für Mobbinghandlungen gibt, Rückschlüsse auf den mentalen und psychischen Zustand des Opfers vor Beginn der Angriffe lassen sich nicht ziehen (vgl. Bödefeld 2006, S. 34f.) Auch äußere Auffälligkeiten spielen keine signifikante Rolle (vgl. Olweus 1973a, 1978, zit.n. Olweus 1996, S. 39f.). Das Opfer bietet jedoch durch sein Verhalten und seine Reaktionen, egal ob ängstlich oder provozierend, Anreize zu Angriffen (vgl. Bödefeld 2006, S. 35.). „Es ist wichtig, sich klarzumachen, dass die Opfer durch ihre Verhaltensweise die Entstehung und Aufrechterhaltung einer Viktimisierung begünstigen können. Aber das Verhalten der Opfer kann alleine nicht erklären, warum es zu einer Viktimisierung kommt. So gibt es viele zurückhaltende Kinder und Jugendliche, die nicht viktimisiert werden. Umgekehrt zeigen auch nicht alle Opfer die beschriebenen problematischen Verhaltensweisen. Die Verhaltensweisen der Opfer sind also nur ein Faktor, ein Mosaikstein von vielen“ (Mohr 2004, S. 31).

Viele Mobbingforscher sind sich mittlerweile sogar einig, dass jeder zum Opfer werden kann. „Welches Kind betroffen ist, hängt von der Zusammensetzung der Klasse ab, von den dort geltenden Normen, vom Verhalten des Lehrers und natürlich von der Existenz eines Kindes, das Einfluss in der Klasse gewinnen möchte und aggressives Verhalten als Erfolgsstrategie dazu entdeckt hat, also eines potenziellen Täters, seinen Assistenten, den Verstärkern und all jenen, die sich dafür entscheiden, nichts zu tun und nichts zu bemerken“ (Schäfer & Herpell 2010, S. 56). Wichtiger als persönliche Faktoren, werden demnach der Gruppenaspekt und soziale Normen innerhalb der Klasse erachtet, wer oder was gilt als „cool“ oder beliebt. (Zum Aspekt Mobbing als Gruppenphänomen und zum sozialen Status als Einflussfaktor vgl. Kap. 5 und 6.)

4.3.2 Täter

Als Täter werden jene Schüler bezeichnet, die negative Handlungen gegenüber einem oder mehreren anderen Schülern, im Sinne der Mobbingdefinition (vgl. Kap. 2.2), ausüben, also Schüler die andere mobben.

Aggressivität gegenüber anderen ist kennzeichnendes Merkmal eines Täters. Das aggressive Verhalten bezieht sich allerdings nicht ausschließlich auf Gleichaltrige, sondern oft auch gegen Erwachsene, z.B. Lehrer oder Eltern. Im Allgemeinen halten sie im Vergleich zu anderen Schülern eine positivere Einstellung zu Gewalt und deren Anwendung (vgl. Olweus 1996, S. 44). Ein typisches Kennzeichen in diesem Zusammenhang ist ein starkes Machtbedürfnis, dabei zeigen sie wenig Mitgefühl mit Opfern. Mobbingtäter können als impulsiv beschrieben werden, sind wenig ängstlich oder unsicher und haben eine positive Meinung von sich selbst (vgl. Olweus 1973a, 1978; Björkqvist et al. 1982; Lagerspetz et al. 1982, zit.n. Olweus 1996, S. 44). Mehrere Untersuchungen zeigen, dass Täter durchschnittlich oder etwas unterdurchschnittlich beliebt sind (vgl. Olweus 1973a, 1978; Björkqvist et al. 1982; Lagerspetz et al. 1982; Pulkkinen & Tremblay 1992, zit.n. Olweus 1996, S. 45). Die Beliebtheit nimmt in den oberen Klassen weiter ab, trotzdem ist sie noch immer höher als die der Opfer (vgl. Olweus 1996). Dieses Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen von Schäfer & Korn (2004) überein, demnach ist der Täter zwar nicht sehr beliebt aber sehr einflussreich. (Zu Beliebtheit und Einfluss vergleiche Kap. 6 Mobbing und sozialer Status in der Klasse.)

Gesamt betrachtet beschreibt Olweus (1996) den typischen Täter als einen der „(...) ein aggressives Reaktionsmuster (bei Jungen) mit körperlicher Stärke verbindet“ (Olweus 1996, S. 45). Männliche Täter sind anderen Jungen in Bezug auf körperliche Stärke meist überlegen und ihren Opfern ganz besonders (vgl. Olweus 1978, zit.n. Olweus 1996, S. 45).

In Bezug auf das Sozialverhalten sehen Scheithauer und Kollegen (2003) nicht zwingendermaßen einen Mangel bei Kindern, die als Täter agieren und fassen zusammen:

„Der Mangel an Empathie bzw. das Nicht-Teilen-Wollen von Gefühlen anderer bedeutet nicht, dass Bullies als ‚stumpfe Hohlköpfe‘ anzusehen sind, denen es an sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten mangelt und die ausschließlich zu pathologisieren sind (...). Eine Reihe weiterer Ergebnisse unterstreicht die These, dass es sich bei Bullies durchaus um Kinder handeln kann, die keine psychosozialen oder psychischen Beeinträchtigungen aufweisen, sondern unter Umständen ihr Verhalten zielorientiert zum Erreichen eigener Ziele einsetzen und in die Gleichaltrigen-gruppe integriert sind“ (Scheithauer et al. 2003, S. 77). (Zur Bedeutung der Peer-Gruppe vgl. Kap. 5.3.)

4.4 Ursachen und Motive

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Ursachen von schulischem Mobbing, haben im Laufe der Zeit Wandlung erfahren. Zu Beginn der Mobbingforschung verfolgte man die Annahme, dass Täter mit ihrem Verhalten vorrangig irrationale Ziele verfolgen, also Mobbing als „goal in itself“ (vgl. Pikas 1975, zit.n. Lagerspetz et al. 1982). Dies bedeutet, dass hinter Mobbinghandlungen nichts anderes steckt als das Schikanieren des Opfers an sich.

Aktuellere Forschungsergebnisse zur Thematik widerlegen diese Sichtweise. Neueren Erkenntnissen zufolge, liegt die Motivation andere zu mobben, vor allem darin, Beliebtheit und Ansehen in der Gruppe zu erlangen. Über das Erlangen von Macht auf Kosten anderer, wird versucht den eigenen sozialen Status in der Gruppe aufzubessern (vgl. Sutton & Smith 1999).

Eine Studie von Madsen (1999) zu persönlichen Erklärungsansätzen von Mobbing ergab, dass das Gewinnen von Macht und Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins, erst von Schülern ab ca. 15 Jahren als Gründe für Mobbing genannt wurden. Soziale Gründe, wie z.B. der Gewinn an Status und Respekt oder ein gewünschtes Ziel zu erreichen, wurden mit zunehmendem Alter vermehrt angeführt. Die Tendenz zu mobben, weil das Opfer nicht gemocht wird, nimmt bei älteren Jugendlichen hingegen ab. Bei jüngeren Schülern spielen Gründe wie Langeweile, Stimmung oder Spaß am Sekkieren anderer eine zentrale Rolle. Als weiterer Fak-

tor wird außerdem die Andersartigkeit von Opfern genannt. Dies könnte an der Suche von Zugehörigkeits- und Gleichheitsgefühl mit der Peer-Gruppe, welche wesentlichen Einfluss nimmt, liegen (vgl. Kap. 5.3). Äußerliche Unterschiede wie z.B. Übergewicht, Aussehen, Sprache usw. sind jedoch unbestätigte Annahmen als Ursachen für Mobbing unter Schülern. Einzig die physische Unterlegenheit kann bei Buben Einfluss darauf nehmen Opfer zu werden, da männliche Täter oft körperlich stärker sind als ihre Opfer (vgl. Olweus 1996; Kap. 4.3). Auch Zusammenhänge mit schulischen Leistungen fanden als Motive für Mobbing keine wissenschaftliche Bestätigung.

Als ein grundlegendes Motiv für Mobbing unter Schülern kann somit der soziale Status in der Klasse und dessen Verbesserung betrachtet werden (vgl. Kap. 6). Abhängig vom sozialen Status eines Schülers in der Klasse, ergeben sich mögliche, bzw. nicht mögliche, Verhaltensweisen, die in Zusammenhang mit der Mobbingrolle, die ein Schüler einnimmt, stehen (vgl. Kap. 6.3). Dies betrifft, aufgrund gruppendynamischer Faktoren von Mobbing, nicht nur Täter und Opfer, sondern auch die restlichen Mitschüler der Klasse in unterschiedlicher Form (vgl. Kap. 5 Mobbing als Gruppenphänomen).

4.5 Folgen und Auswirkungen

Mobbing kann für die Opfer weitreichende physische und psychische Folgen und Auswirkungen mit sich bringen. Kurz- und mittelfristige Folgen reichen von Leistungsabfall und Fernbleiben der Schule über psychosomatische Beschwerden wie z.B. Kopf- und Bauchschmerzen, bis zu verändertem Essverhalten, Angst, Isolation oder Selbstbeschuldigung, um nur einige zu nennen. In einigen Fällen, sehen die Opfer keine andere Handlungsoption mehr und Mobbing kann schließlich sogar bis hin zum Suizid führen (vgl. Schubarth 2010, S. 81). Bei einer Befragung von Mobbingopfern gab fast ein Fünftel an, zur Zeit der Mobbinghandlungen einmal oder mehrmals darüber nachgedacht zu haben, sich etwas anzutun oder Selbstmord zu begehen (vgl. Schäfer & Herpell 2010, S. 224). Langzeitfolgen können z.B. Depression, Probleme in der Beziehung zu Gleichaltrigen, geschwächtes Selbstvertrauen oder ein ängstlicher Bindungsstil sein (vgl. ebd, S.

224ff.). Auch Hawker und Boulton (2000) berichten aufgrund mehrerer Untersuchungen über signifikante Zusammenhänge zwischen Mobbing und Depression, niedrigerem Selbstwertgefühl und Ängstlichkeit.

Eine Erhebung von Olweus (1996) unter früheren männlichen Mobbingopfern ergab, dass diese sich im Alter von 23 Jahren „normalisiert“ hatten, jedoch in zweierlei Hinsicht Abweichung zur Vergleichsgruppe der Gleichaltrigen, die nicht gemobbt wurden, aufwiesen. Sie fühlten sich eher niedergeschlagen und hatten ein schwächeres Selbstwertgefühl (vgl. Olweus 1996, S. 43).

Auch auf Seiten der Täter können langfristige Folgen beobachtet werden. Olweus (1996) zeigte in einer seiner Studien z.B. einen Zusammenhang mit erhöhter Kriminalität auf. Er fand heraus, dass Jungen, die in der Schule Mobbing betreiben, im Erwachsenenalter ein erhöhtes Risiko aufweisen straffällig zu werden. Konkret wurden ungefähr 60% der Täter bis zum Alter von 24 Jahren mindestens einmal straffällig und verurteilt (vgl. Olweus 1996, S. 45). Auch Schubarth (2010) weist auf eine mögliche delinquente Karriere als Folge von Mobbing auf der Täterseite hin.

Aufgrund der potentiellen drastischen Folgen von Mobbing, ist es wichtig Anzeichen von Mobbingopfern frühzeitig zu erkennen. Diese können von Schulangst, Unsicherheit und Angespanntheit eines Schülers, bis hin zu häufig beschädigten Sachen, Auskunft über seine Situation verweigern oder körperlichen Symptomen reichen (vgl. Schubarth 2010, S. 81).

5 Mobbing als Gruppenphänomen

In diesem Kapitel sollen der Aspekt der Gruppe sowie die einzelnen am Mobbingprozess beteiligten, identifizierbaren Rollen dargestellt werden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem „Participant Role Approach“ nach Salmivalli und Kollegen (1996), welcher auf Mobbing als Gruppenphänomen basiert. Abschließend wird auf die spezielle Rolle der Peer-Gruppe näher eingegangen.

5.1 Gruppendynamische Faktoren

Mobbing als Phänomen an dem nicht nur einige wenige Einzelne beteiligt sind, beschreiben bereits Lagerspetz und Kollegen (1982) und betonen dessen kollektiven Charakter, basierend auf sozialen Beziehungen in der Gruppe.

Als Gruppenphänomen wird Mobbing auch bei Olweus (1996) gesehen. Er diskutiert Reaktionsmechanismen, die wahrscheinlich in Kraft treten, wenn mehrere beteiligt sind. Unter „sozialer Ansteckung“ kennzeichnet Olweus die beeinflussende Vorbildwirkung auf Kinder und Jugendliche. „Viele Erhebungen haben gezeigt, daß sowohl Kinder als auch Erwachsene sich aggressiver verhalten, wenn sie einen anderen, ein ‚Vorbild‘, bei gewalttätigem Verhalten beobachtet haben“ (Olweus 1996, S. 51). Dabei ist die Auswirkung stärker, wenn das Vorbild positiv eingeschätzt wird, beispielsweise als hart, furchtlos oder stark. Übertragen auf Mobbing handelt der Täter als Rollenvorbild. Am meisten beeinflussbar sind wahrscheinlich unsichere und abhängige Schüler und solche die Selbstbestätigung suchen. Ein damit eng verbundener Mechanismus ist „Nachlassen der Kontrolle oder der Hemmungen gegen aggressive Tendenzen“, der auf dem Prinzip der geschwächten Hemmung gegen die eigene Aggressivität beim Beobachter beruht, wenn er das Rollenvorbild für aggressives Verhalten belohnt sieht. Wenn also von außen, durch Lehrer, Eltern oder Gleichaltrige, keine Bestrafung des Verhaltens des Täters stattfindet, kann dies die Beteiligung an Mobbinghandlungen bei anderen Mitschülern erhöhen. Als ein weiterer Faktor wird ein „abgeschwächtes Gefühl individueller Verantwortlichkeit“ betrachtet, wenn an negativen Handlungen mehrere Personen teilnehmen. Die Verantwortlichkeit kann beim Einzelnen als erheblich

vermindert empfunden werden. Im Laufe der Zeit können sich außerdem „Änderungen in der Wahrnehmung des Opfers“ bei den Mitschülern zeigen. Durch die wiederholten Angriffe wird das Opfer mehr und mehr als wertlos und als jemand, der es verdient gequält zu werden, wahrgenommen. Auch dadurch können mögliche Schuldgefühle des Täters abgeschwächt werden (vgl. Olweus 1996, S. 51f.).

Mobbing tritt vor allem in sozialen Gruppengefügen mit klaren hierarchischen Strukturen, aber eingeschränkter Kontrolle auf. In offenen Organisationsstrukturen wie z.B. in Seminaren an Universitäten, sind Mobbinghandlungen kaum präsent. In nicht freiwillig zusammengesetzten Gruppen mit verbindlichem Charakter, wie beim Militär, in Gefängnissen, im Arbeitsleben und in der Schule, ist Mobbing hingegen häufig vorzufinden. Diese starren Organisationsstrukturen in hierarchischen Systemen, machen es für das Opfer schwierig aus dem Gruppenkontext zu entkommen (vgl. Schäfer 1996).

Schulklassen sind Gruppen von Kindern, die sich nicht frei und ausgesucht verbinden, sondern in ihrer jeweiligen Konstellation von der Schulleitung zusammengestellt werden (vgl. Schäfer & Korn 2004). Dambach (1998) beschreibt Schulklassen sogar als Zwangsgruppen „(...) aus denen die Mitglieder nicht einfach wie aus dem Sportverein austreten können“ (Dambach 1998, S. 17). Dass es in solchen Gruppen Hierarchien gibt, ist alltäglich und wird beinahe als Naturgesetz betrachtet (vgl. Dambach 1998, S. 17). Der Wiederholungsaspekt von Übergriffen, der für Mobbing kennzeichnend ist, „(...) benötigt einen relativ festen Rahmen, dem sich das Opfer nicht leicht entziehen kann“ (Bödefeld 2006, S. 26f.). Das ist für Kinder und Jugendliche oftmals die Schule, genauer, die jeweilige Schulklasse. Mobbing zeigt sich hauptsächlich in der gleichen Klasse und weniger klassen- oder stufenübergreifend (vgl. Bödefeld 2006, S. 26f.) Die geltenden Gruppennormen innerhalb einer Klasse haben großen Einfluss auf die Haltungen und das Verhalten der Schüler (vgl. Schäfer & Kulis 2005, S. 233f.). Diese sozialen Normen sind wiederum beeinflusst vom Kräfte- und Machtverhältnis der einzelnen Subgruppen in der Klasse, da sich Kinder und Jugendliche stärker am Verhalten und den Regeln ihrer Peergroup (vgl. Kap. 5.3) als der formalen Großgruppe orientieren. Um den Verhaltensnormen der Peer-Gruppe zu entsprechen, sind sie bereit Regelverstöße in der Großgruppe einzugehen (vgl. Bödefeld 2006, S. 27).

Innerhalb des hierarchischen und relativ starr organisierten Gruppengefüges namens Schulklasse, kann es Tätern durch ihre Handlungen gelingen, eine soziale Machtposition zu erlangen. Dabei sind nicht nur Täter und Opfer involviert, sondern auch Mitschüler, die kaum die Möglichkeit haben auszuweichen oder sich gänzlich davon zu entziehen. Sie müssen eine Position beziehen – entweder für das Opfer oder für den Täter – um dabei ihren eigenen sozialen Status in der Klasse nicht zu gefährden. Daraus entwickeln sich mehrere bestimmte Rollen im Mobbinggeschehen (vgl. Schäfer & Korn 2004; vgl. Kap. 5.2).

Findet Mobbing in der Schule statt, sind es zuerst primär die „Täter“ und die „Opfer“, die daran beteiligt sind. Diese weisen verschiedene Verhaltensmuster und Charakteristika auf (vgl. Kap. 4.3.1 und 4.3.2). Untersuchungen zeigen jedoch, dass der Ansatz von reinen Täter- und Opferrollen zu kurz greift. Es handelt sich nicht unbedingt um ein Problem zwischen einigen wenigen direkt beteiligten Schülern (vgl. Schäfer & Korn 2004). Es zeigt sich vielmehr, dass Mobbing „(...) nicht als ein Phänomen von Gewalt zwischen zwei Individuen oder als Gewalt innerhalb einer Gruppe zu verstehen ist, sondern nur als subtile Interaktion zwischen verschiedenen Sub-Gruppen“ (Bödefeld 2006, S. 28). Dieser Ansatz der Beteiligung beinahe aller Mitschüler am Mobbinggeschehen, wird im folgenden Abschnitt behandelt.

5.2 Participant Role Approach – Erfassung der Mitschülerrollen

Die Ansicht, dass Mobbing ein Gruppenprozess ist, an dem abgesehen von Täter und Opfer, auch andere Schüler beteiligt sind und spezifische Rollen einnehmen, hat sich zunehmend durchgesetzt. Mehrere Untersuchungen zeigen dies: „The view of bullying as a group phenomenon has become increasingly salient in the literature and has started to guide empirical research as well. Consequently, intervention methods targeting the whole peer group and utilizing peers as facilitators of change are becoming increasingly popular“ (Salmivalli 1999, S. 453). Dieser auf das Interaktionsgefüge ausgerichtete Forschungsansatz – Participant Role Approach – wurde allen voran durch die Gruppe rund um die finnische Wissenschaftlerin Christina Salmivalli geprägt (vgl. Salmivalli et al. 1996).

Dem Participant Role Ansatz liegt zugrunde, dass neben Opfer und Täter nahezu alle anderen Gruppenmitglieder direkt oder indirekt an Mobbinghandlungen beteiligt sind und zwar in verschiedenen Rollen unterschiedlicher Qualität. Als ausreichend gilt schon das Wissen von Angriffen, das den Mobbingprozess ermöglicht, nicht die aktive Teilnahme. „Even if the majority of children in the class do not participate in active bullying behavior, they may behave in ways which make the beginning and continuation of the bullying process possible“ (Salmivalli et al. 1996, S. 2).

Bei einer empirischen Untersuchung durchgeführt von Salmivalli und Kollegen (1996) wurden knapp 600 finnische Schüler (12 bis 13 Jahre) aus 23 Klassen von elf Schulen in Finnland aufgefordert, sich selbst und ihre Mitschüler hinsichtlich Mobbing einzuschätzen. Mittels eines Fragebogens, Participant Role Questionnaire (PRQ), evaluierten die Schüler inwieweit auf jedes Kind der Klasse, inklusive sie selbst, 50 Mobbing-situationsbeschreibungen zutreffen. Aus den 50 Items konnten fünf Subskalen abgeleitet werden. Neben der Opferrolle können demnach fünf differenzierbare Rollen identifiziert werden. Unterschieden wird neben den *Opfern* zwischen folgenden Rollen und Verhaltensweisen:

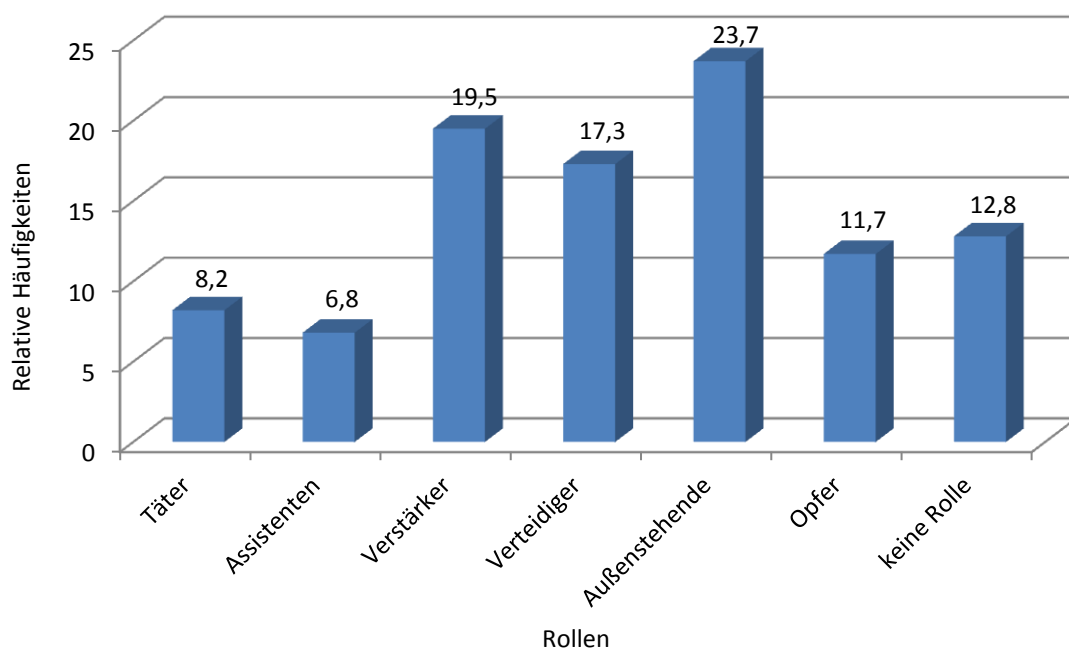
- *Tätern (Bullies)*:
aktives, Initiative übernehmendes, führungsorientiertes Mobbingverhalten
- *Assistenten (Assistants)*:
aktives Mobbing, das sich am Täter orientiert
- *Verstärkern (Reinforcers)*:
Verhaltensweisen, die Täter bei ihren Aktivitäten anstacheln, wie zum Beispiel lachen, anwesend sein, dem Täter „Publikum“ bieten
- *Verteidigern des Opfers (Defenders)*:
Verhaltensweisen, die das Opfer unterstützen, aktive Bemühungen andere beim Mobbing zu stoppen

- *Außenstehenden (Outsiders)*:
Verhaltensweisen wie „Nichtstun“ und „sich Raushalten“ (vgl. Salmivalli et al. 1996; Schäfer & Korn 2004)

Die Opferrolle wurde einem Schüler dann zugeteilt, wenn ihn 30% oder mehr der Mitschüler als Opfer nannten, ungeachtet dessen wie hoch dieser auf anderen Skalen eingestuft wurde (vgl. Salmivalli et al. 1996, S. 5).

Beinahe allen der untersuchten Schüler, nämlich 87,2% konnte eine der beschriebenen Rollen zugeschrieben werden. Den Großteil machen die Außenstehenden (23,7%), die Verstärker (19,5%) und die Verteidiger des Opfers (17,3%) aus. Als Opfer wurden 11,7% identifiziert, dem gegenüber stehen 8,2% Täter und 6,8% Assistenten. Nur knapp 13% der Schüler konnte keine der definierten Rollen zugewiesen werden (vgl. Salmivalli et al. 1996, S. 5).

Abbildung 2: Verteilung von Mitschülerrollen nach Salmivalli et al. (1996)



Quelle: In Anlehnung an Salmivalli et al. (1996)

Eine sehr ähnliche Rollenverteilung konnte die Gruppe um Salmivalli ebenfalls in nachfolgenden Studien nachweisen (vgl. Salmivalli et al. 1997; Salmivalli et al. 1998; Salmivalli & Voeten 2004). Eine Replikation gelang mit einem gekürzten

Untersuchungsdesign zum Beispiel auch Sutton und Smith (1999) für England und Schäfer und Korn (2004), sowie Kulis (2005) für Deutschland.

5.2.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

In der Verteilung der Participant Roles stellten Salmivalli et al. (1996) signifikante Geschlechtsunterschiede fest. Buben finden sich vergleichsweise überdurchschnittlich häufig in Täter-, Assistenten- und Verstärkerrollen, während Mädchen am Häufigsten die Rollen als Verteidiger und Außenstehende aufweisen. Alleine in der Opferrolle gibt es keinen, bzw. nur einen vernachlässigbaren, Unterschied hinsichtlich des Geschlechts.

Tabelle 1 soll die Rollenunterschiede zwischen Buben und Mädchen veranschaulichen:

Tabelle 1: Verteilung von Mitschülerrollen nach Geschlecht nach Salmivalli et al. (1996)

Rolle	Gesamt	männlich	weiblich
Täter	8,2%	10,5%	5,9%
Assistenten	6,8%	12,2%	1,4%
Verstärker	19,5%	37,3%	1,7%
Verteidiger	17,3%	4,5%	30,1%
Außenstehende	23,7%	7,3%	40,2%
Opfer	11,7%	11,8%	11,5%

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Salmivalli et al. (1996)

Salmivalli und Kollegen (1996) erachten mehrere Interpretationsansätze für die Geschlechtsunterschiede als denkbar. Direkte, physische Aggression wird bei Jungen als üblicher eingeschätzt und mehr akzeptiert, sogar mehr erwartet. „To be accepted in their peer group, boys are expected to join, at least to some extent, in rough-and-tumble play, mutual ‘testing’, and bullying behavior“ (Salmivalli et al. 1996, S. 11). Von Mädchen andererseits, wird als Teil ihres weiblichen Rollenbilds, eher prosoziales, unterstützendes Verhalten erwartet (vgl. Salmivalli et al.

1996, S. 11). Eine weitere Erklärung für die unterschiedlichen Mitschülerrollen von Buben und Mädchen könnte das besser entwickelte Einfühlungsvermögen von Mädchen sein (vgl. Hoffman 1977, zit.n. Salmivalli et al. 1996, S. 11).

5.2.2 Selbst- und Fremdeinschätzung

Der Participant Role Questionnaire umfasst sowohl Peer- als auch Selbstnominierung, d.h. die Schüler sollten nicht nur ihre Mitschüler hinsichtlich Mobbinghandlungen einschätzen, sondern auch sich selbst (vgl. Salmivalli et al. 1996). Durch den Vergleich zeigten sich fast überall positive Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Die Schüler schätzen ihr eigenes Verhalten ähnlich wie ihre Mitschüler ein und sind sich ihrer Participant Role oftmals bewusst. Auf der Täter-Skala waren die Werte der Selbsteinschätzung signifikant niedriger als jene der Fremdeinschätzung. Das bedeutet, dass das Handeln als Täter tendenziell unterschätzt wird. Auf der anderen Seite zeigte die Selbsteinschätzung signifikant höhere Werte als die Fremdeinschätzung bei den Verstärker-, Verteidiger- und Außenstehenden-Skalen. Die Schüler überschätzten die Tendenz sich als solche zu verhalten. Nur bei der Rolle der Assistenten gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung (vgl. Salmivalli 1996 et al., S. 6f.).

Von allen Kindern, die als Opfer identifiziert werden konnten, ernannte sich beinahe die Hälfte selbst als Opfer. Rund 24% wiesen jemand anderem als sich selbst eine Opferrolle zu und rund 27% füllten diesen Teil des Fragebogens nicht aus. Daraus ergibt sich, dass 67,4% der Opfer, die auf diese Frage antworteten, sich selbst als Opfer anführten (vgl. Salmivalli et al. 1996, S. 6f.).

Die Ergebnisse von selbsteingeschätztem Verhalten in Mobbing Situationen deuten darauf hin, dass sich Kinder dabei ihrer eigenen Rolle zum Teil gut bewusst sind. Täter sowie auch Verstärker und Assistenten, scheinen ihre zentrale Rolle im Prozess zu realisieren, auch wenn sie ihre Teilhabe an aktivem Mobbingverhalten unterschätzen und sich hauptsächlich als Verstärker einstufen. Verteidiger und Außenstehende wissen ebenfalls von ihrer prosozialen und/oder passiven Rolle.

In allen Gruppen von Mitschülerrollen neigen die Schüler aber dazu, im Vergleich zur Peer-Einschätzung, aggressives Verhalten unter zu bewerten und prosoziales, heraushaltendes Verhalten hervorzuheben. Beides ist als sozial erwünschter anzusehen (vgl. Salmivalli et al. 1996, S. 11f.).

Erklärt werden kann die Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bei aggressivem Verhalten durch die Theorie des „self-serving attribution bias“, wobei Personen so handeln wie es für ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein am Vorteilhaftesten ist (vgl. Östermann et al. 1994). Weiters kann auch der Faktor der sozialen Erwünschtheit eine beeinflussende Rolle spielen, wenn die Schüler so antworten wie sie glauben, dass es von ihnen erwartet wird (vgl. Mummendey 1996). Ein Grund für die Differenz auf der Opferseite, auf der fast ein Viertel der identifizierten Opfer sich selbst nicht als Opfer nennt, könnte sein, dass sie sich selbst tatsächlich nicht als Opfer fühlen und wahrnehmen. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass sie ihren Status leugnen. Diese Annahme des Leugnens kann, unter Berücksichtigung von fast einem Drittel der Opfer, die diese Frage unbeantwortet ließ, als bekräftigt betrachtet werden (vgl. Salmivalli et al. 1996, S. 12).

5.2.3 Rollenstabilität

Um Informationen über die Stabilität der eruierten Mitschülerrollen über einen längeren Zeitraum zu erlangen, führten Salmivalli und Kollegen (1998) eine vergleichende Längsschnittstudie durch. Die Rollen wiesen nach ihrem ersten Auftreten eine signifikante Stabilität auf. Besonders stabil sind dabei die Rollen der männlichen Täter und der weiblichen Verteidiger. Zu bemerken ist außerdem, dass sich die Rollen, inklusive der Opferrolle, kaum verändern wenn ein Schüler zwischenzeitlich in eine andere Klasse wechselt (vgl. Salmivalli et al. 1998).

Die Forschergruppen rund um Schäfer (vgl. Schäfer & Albrecht 2004; Schäfer et al. 2004; Schäfer & Kulis 2005) überprüften, aufbauend auf dem Participant Role Ansatz, die Stabilität der Mitschülerrollen in Grundschulen und in weiterführenden Schulen sowie beim Übergang der einen zur anderen Schule. Ergebnisse zeigen,

dass die Stabilität von Täter- und Opferrollen generell in weiterführenden Schulen deutlich höher ist als in Grundschulen. „Die moderate bis hohe Stabilität für Täter und Opfer paart sich in der weiterführenden Schule mit geringeren Prävalenzraten. Eine spezifischere Auswahl der Opfer durch die Täter führt zu geringeren Prävalenzraten und die höhere Konsistenz der Attacken gegen ein bestimmtes Opfer resultiert in einer höheren Stabilität der Opferrolle, als sie für die Grundschule nachweisbar ist“ (Schäfer 2007, S. 6). „(...) fünfzig Prozent der gemobbten Kinder bleiben über ein Schuljahr, häufig aber deutlich länger in der Opferposition“ (Schäfer & Herpell 2010, S. 34).

Weiters bestätigen die Untersuchungen eine auffallend stabile Täterrolle beim Übergang zwischen Grund- und weiterführender Schule und eine sogar noch stabilere Opferrolle, und zwar in Abhängigkeit vom Ausmaß der in der Grundschule erlittenen Mobbinghandlungen. Dieses Ausmaß ist abhängig von der unterschiedlichen Ausprägung hierarchischer Struktur innerhalb von Gruppen. In Grundschulklassen bestehen altersbedingt am häufigsten Zweierbeziehungen, wobei sich hier schwer eine Hierarchisierung bilden kann. Anders verhält es sich mit zunehmendem Alter der Kinder, wo sich anstelle von Dyaden verstärkt kleinere und größere Gruppen bilden und die Wahrscheinlichkeit steigt. „Je höher nun schon die Hierarchisierung der Beziehungen in der Grundschule ausgeprägt ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine dabei erlittene, stärkere Opfer-Erfahrung ihre Fortsetzung in der weiterführenden Schule erfährt – und sich dort mit zunehmender Ausprägung hierarchischer Gruppen- und Beziehungsstrukturen ebenso stabilisiert wie alle anderen Rollen“ (Bödefeld 2006, S. 30). Mobbing kann also bereits im Kindergarten oder der Grundschule auftreten, stabilisiert sich aber erst zunehmend im Laufe der weiteren Schulzeit, einhergehend mit einem stabilen Gruppengefüge. Dadurch können sich Mobbinghandlungen von einigen Wochen, bis hin zu Monaten oder Jahren verfestigen.

Betrachtet man die Gruppen, die an die Stelle der frühen Zweierbeziehungen treten, zeigt sich, dass Schüler, die beim Mobbing die gleiche Rolle haben, Peer-Gruppen bilden. Innerhalb dieser Gruppen kommt es zu gegenseitiger Bestärkung des Verhaltens. Die Peergroup nimmt einen wichtigen Stellenwert im Mobbinggeschehen ein, eine veränderte Peer-Konstellation kann sogar einen Rollenwechsel

herbeiführen (vgl. 5.3). Inwieweit eine Gruppe ein Geschehen steuern kann, hängt darüber hinaus auch vom soziometrischen Status der einzelnen Rollen ab, welcher Einfluss auf den Mobbingverlauf hat (vgl. Salmivalli et al. 1998, S. 216f. und Kap. 6).

5.3 Bedeutung der Peergroup

Ein Merkmal, das den Übergang von der Kindheit in die Jugendzeit kennzeichnet, ist die zunehmende Ablösung von den Eltern, verbunden mit dem intensivierten Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen. Dabei werden die im Kindesalter typischen Zweierbeziehungen gehäuft von Freundschaften mit Gruppencharakter abgelöst. Diese Cliquen Gleichaltriger werden als Peer-Gruppen bezeichnet (vgl. Fend 1998; Hurrelmann 2005).

Nach Krappmann und Oswald (1995) sind Peer-Gruppen Zusammenschlüsse von Gleichaltrigen, die selbst herbeigeführt und nicht formalisiert sind. Freundschaftliche Verbindungen zu Gleichaltrigen haben für Jugendliche einen hohen Stellenwert, insbesondere die Beziehungen unter Gleichgeschlechtlichen. Die Peer-Gruppe hat große Bedeutung, die gleichaltrigen Freunde zählen zu den wichtigsten Bezugspersonen von Jugendlichen (vgl. Flammer 1998). Selten haben Jugendliche nur eine Bezugsperson, die meisten Freundschaften weisen erwähnten Gruppencharakter auf (vgl. Hurrelmann 2005) und schaffen ein Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühl (vgl. Flammer 1998).

Die Peer-Gruppe kann als Lern- und Erfahrungsraum für Jugendliche betrachtet werden. Nach Fend (1998) bietet sie Geborgenheit, ein Gefühl des Eingebundenseins, die Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und schafft Orientierung. Den Beziehungen zu Gleichaltrigen wird eine große „sozialisatorische“ Komponente zugeschrieben (vgl. Hurrelmann 2005, S. 126). In der Gruppe wird das Erlernen sozialer Fähigkeiten, wie z.B. Beziehungs- oder Konfliktfähigkeit, möglich (vgl. Fend 1998). Tomada und Kollegen (2005) beschreiben die Wichtigkeit von Freunden auch für eine erfolgreiche soziale Anpassung in der Schule.

Während Peers in vielerlei Hinsicht Unterstützung im Jugendalter bieten, haben sie keine Erziehungsverantwortung und fühlen sich auch wenig für das Wohlbefinden der Anderen verantwortlich (vgl. Hurrelmann, 2005). Die verstärkte Zuwendung zur Peer-Gruppe birgt somit auch negative Faktoren. Innerhalb der Gruppe streben Jugendliche vermehrt nach Status und Anerkennung, was problematisch wird wenn es zum Schaden anderer und aggressiv passiert (vgl. Schmidt-Denter 1996). „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).

Als problematisch können darüber hinaus allfällige Konformitätszwänge innerhalb der Peer-Gruppe erachtet werden (vgl. Gudjons 2001). Aus Angst zurückgewiesen oder aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden, können Jugendliche einem großen Druck ausgesetzt sein, sich an die darin vorherrschenden Normen und am Verhalten der Peers anzupassen (vgl. Brown 1989). Aggressive Verhaltensweisen zum Beispiel, gegen die sich niemand verweigern kann ohne aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden, können zur Gruppennorm werden (vgl. Kap. 5.1 Gruppendynamische Faktoren).

Mobbingbezogene Verhaltensweisen finden sich unter jenen, die oftmals von den Gruppenmitgliedern getragen werden. „Children with similar participant roles tend to belong to same peer clusters, resulting in a social structure where some cliques consist of children who tend to take on pro-bullying roles (bullies, assistants, reinforcers) and others involve more prosocial (defenders) or non-involved (outsiders) children“ (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1997, zit.n. Salmivalli 2010, S. 116). Demnach verbinden sich aggressive als auch nicht aggressive Schüler zu Gruppen. Diese Erkenntnisse der Peer-Gruppe und ihrer Normen sind in Bezug auf Mobbinggeschehen von Relevanz. Es bestehen Annahmen darüber, dass gemeinsames Mobbing das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe stärkt (vgl. Garandeau & Cillessen 2006). Demnach schlussfolgern Roland und Idsoe (2001),

dass Mobbing nicht nur dienlich sein könnte um an Status und Macht zu gewinnen, sondern auch um Zugehörigkeit unter mobbenden Kindern zu erzeugen.

Die Peer-Gruppe und die Peers nehmen also Einfluss auf das Mobbinggeschehen. Pellegrini und Kollegen (1999) fanden heraus, dass der Faktor „Freunde zu haben“, sofern diese nicht selbst zu den Opfern zählen, die Wahrscheinlichkeit senkt gemobbt zu werden. Noch mehr zur Verhinderung von Mobbing, trägt jedoch ein positiver sozialer Status bei (vgl. Pellegrini & Bartini 2000 und Kap. 6).

6 Mobbing und sozialer Status in der Klasse

Das Verhalten Einzelner in Mobbing-situationen hängt neben persönlichen Faktoren auch maßgeblich vom sozialen Status, den sie innerhalb der Gruppe einnehmen, ab. Dabei geht es, vereinfacht ausgedrückt, um den Beliebtheitsgrad eines Schülers. Abhängig vom sozialen Status eines Schülers in der Klasse, ergeben sich mögliche, beziehungsweise nicht mögliche, Verhaltensweisen. Ein Kind, das einen niedrigen sozialen Status einnimmt, wird sich beispielsweise, aus Angst davor selbst zu einem Mobbingopfer zu werden, kaum auf die Seite des Opfers stellen. Umgekehrt hat das Verhalten eines Schülers genauso auch Einfluss auf seinen sozialen Status (vgl. Salmivalli et al. 1996).

Um diese soziale Stellung eines Schülers in der Peer-Gruppe und weitere Gruppencharakteristika zu untersuchen, werden üblicherweise soziometrische Verfahren verwendet. Als ursprüngliche und älteste Methode, Gruppenstrukturen systematisch zu erfassen und zu beschreiben, gilt die von Moreno entwickelte Soziometrie. „Sie beginnt ihre Untersuchung mit der Erforschung der Entwicklung und Organisation der Gruppe und der Stellung der Individuen in ihr. Eine ihrer Hauptaufgaben ist es, die Zahl und die Ausdehnung psychosozialer Strömungen, wie sie in der Bevölkerung verlaufen, zu ermitteln. (...) Sie befasst sich mit den elementarsten ‚Sozius‘- und ‚metrischen‘ Problemen und Strukturen, die allen sozialen Wissenschaften gemein sind (...)“ (Moreno 1967, S. 28f.).

Moreno unterschied eine Reihe von soziometrischen Methoden, von welchen sich allein das Soziogramm, u.a. aus Gründen einer relativ unkomplizierten Anwendung, durchgesetzt hat. Dieser soziometrische Test nach Moreno ist ein Verfahren um die Stellung jedes Gruppenmitglieds zu bestimmen. Dies geschieht durch Messung von Anziehung und Ablehnung der verschiedenen Personen innerhalb der Gruppe. Um dies festzustellen werden die Gruppenmitglieder mehr oder weniger direkt dazu befragt, wen aus ihrer Gruppe sie gern mögen beziehungsweise nicht mögen (vgl. Moreno 1967, S. 34). Da die Ergebnisse indirekter Befragungsmethoden über die Sympathie, wie etwa die Wahl des Sitznachbarn oder Einladung zur Geburtstagsfeier, durch mögliche andere Motive verfälscht werden kön-

nen, hat es sich weitgehend durchgesetzt Schüler in direkterer Weise nach ihren sozialen Beziehungen zu fragen (vgl. Gasteiger Klicpera 2001, S. 7).

Heute übliche Verfahren zur Erfassung des sozialen Status eines Schülers in der Klasse, bedienen sich eines zweidimensionalen Systems. Zentrale Annahme dabei ist, dass es zwei unterschiedliche Dimensionen gibt, in welche der Überbegriff des sozialen Status gespalten werden kann. Dies ist zum einen die Beliebtheit eines Kindes bzw. die soziale Präferenz und zum anderen der soziale Einfluss. Die Abgrenzung zwischen Beliebtheit und sozialem Einfluss ermöglicht eine feinere Gruppierung und so auch eine Differenzierung beliebter und kontroversieller Schüler. Beide weisen hohe positive Nominierungswerte durch die Mitschüler auf, kontroversielle Schüler haben jedoch auch eine hohe Anzahl an negativen Nominierungen. Des Weiteren kann auch eine Unterscheidung zwischen aktiver Ablehnung und Vernachlässigung nur durch die Anwendung zweidimensionaler Konzeptionen erfolgen (vgl. Coie et al. 1982; Coie & Dodge 1983).

6.1 Soziale Statuspositionen in der Klasse

Um den sozialen Status von Schülern innerhalb der Klasse zu ermitteln, wird heute auf zweidimensionale Systeme auf Basis soziometrischer Einschätzungen zurückgegriffen. Dies erfolgt in Anlehnung an die Vorgehensweise von Coie und Kollegen (1982).

Die Zuteilung der sozialen Positionen basiert auf Like Most- und Like Least-Fragen. Die Schüler einer Klasse werden aufgefordert diejenigen Mitschüler zu nennen, die sie gerne mögen und jene, die sie nicht so gerne mögen. Zur Operationalisierung wird die Anzahl der positiven und der negativen Nennungen herangezogen. Dabei ermöglicht das zweidimensionale Modell (siehe oben), welches positive und negative Nominierungen zulässt, im Gegensatz zu eindimensionalen Vorgehensweisen, eine Klassifizierung mehrerer Statusgruppen. Nur so ist es möglich zwischen beliebten und kontroversiellen, sowie zwischen abgelehnten und unbeachteten Kindern zu unterscheiden (vgl. Gasteiger Klicpera 2001, S. 35f.).

Der soziale Einfluss errechnet sich aus der z-standardisierten Summe dieser Nominierungen, also der Anzahl der positiven Nennungen plus der Anzahl der negativen Nennungen. Der Grad der Beliebtheit bzw. die soziale Präferenz ergibt sich durch Subtraktion der negativen von den positiven Nennungen. Durch Kombination der beiden Scores lassen sich fünf unterschiedliche Statuspositionen ermitteln, denen die Schüler einer Klasse zugeordnet werden können (vgl. Gasteiger Klicpera 2001, S. 35f.).

- *Beliebte (popular) Kinder* (viele positive, wenige negative Nennungen)
Die Gruppe der beliebten Kinder ist charakterisiert durch prosoziales Verhalten. Ihre Peers empfinden sie als sensibel, rücksichtsvoll, hilfsbereit und fürsorglich. Auch Führungseigenschaften werden ihnen zugeschrieben (vgl. Coie et al. 1982).
- *Abgelehnte (rejected) Kinder* (viele negative, wenige positive Nennungen)
Als kennzeichnend für abgelehnte Kinder kann zum einen überdurchschnittlich aggressives Verhalten gesehen werden, zum anderen, dass diese Schüler selber oft eine Opferrolle in Bezug auf Aggressivität zugeschrieben bekommen. Außerdem werden sie als eher zurückgezogen und depressiv und durch wenig prosoziales Verhalten beschrieben (vgl. Gasteiger Klicpera 2001, S. 44). Auch Cillessen und Kollegen (1992) schlussfolgern, dass diese Schüler als aggressiv, sowie auch hypersensibel und manchmal schüchtern und introvertiert wahrgenommen werden.
- *Unbeachtete (neglected) Kinder* (kaum oder keine positiven oder negativen Nennungen)
Unbeachteten Kindern wird in der Peer-Gruppe wenig Aufmerksamkeit geschenkt, sie gelten als relativ unbemerkt. Sie sind in der Gruppe weder sehr beliebt, noch unbeliebt. Unbeachtete Schüler werden typischerweise als zurückgezogen beschrieben und zeigen unterdurchschnittlich wenig prosoziales Verhalten (vgl. Gasteiger Klicpera 2001, S. 44). In freundschaftlichen Beziehungen zu Peers mangelt es ihnen auch oftmals an enger emotionaler Bindungsfähigkeit (vgl. Wentzel & Asher 1995). Ansonsten gleicht das Profil dem durchschnittlicher Kinder (vgl. Gasteiger Klicpera 2001, S. 44)

- *Kontroversielle (controversial) Kinder* (viele positive, viele negative Nennungen)
Über kontroversielle Kinder gibt es innerhalb der Peer-Gruppe zwei verschiedene Meinungen, beim einen Teil sind sie sehr beliebt, beim anderen sehr unbeliebt. Diese Schüler zeigen aggressiveres Verhalten als Gleichaltrige, verhalten sich oft störend und verursachen Probleme in der Klasse. Andererseits ist ihr Verhalten prosozial. Sie sind freundlich, hilfsbereit, kooperativ und setzen sich für andere ein (vgl. Wentzel & Asher 1995). Eine Untersuchung von Coie und Dodge (1988), die sich mit dieser Statusgruppe näher beschäftigt, kommt zum Resultat, dass kontroversielle Kinder nahezu alle Verhaltensweisen von abgelehnten, sowie auch von beliebten Kindern aufzeigen.
- *Durchschnittliche (average) Kinder* (weder besonders viele positive noch besonders viele negative Nennungen)
Durchschnittliche Kinder sind weder beliebt noch werden sie abgelehnt. Coie und Kollegen (1982) zufolge, sind rund 50 Prozent der Kinder dieser Gruppe zuzurechnen. Diese Gruppe der durchschnittlichen Schüler wird oft als Vergleichsgruppe verwendet.

Eine frühere weitere und sechste Gruppe von nicht zuordenbaren Kindern, wird heute nach einer weniger strengen Zuteilung nach Coie und Dodge (1983; 1988), der Gruppe der durchschnittlichen Kinder zugeordnet.

6.2 Untersuchungsergebnisse

Im Allgemeinen beurteilen Schüler den sozialen Status ihrer Mitschüler aufgrund deren sozialen Verhaltens (vgl. Coie et al. 1990).

Ein hoher Beliebtheitswert weist eine positive Korrelation mit sozial erwünschten Verhaltensweisen auf. Kinder, die Like Most-Nennungen erhalten, werden als prosozial, unterstützend und kooperativ eingeschätzt (vgl. Coie et al. 1982). Coie und Kollegen (1990) stellten in Untersuchungen fest, dass soziale Anerkennung altersunabhängig mit prosozialem Verhalten, wie Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft, in Bezug gesetzt wird. Soziale Ablehnung dagegen korreliert mit aggressivem

Verhalten, wie z.B. Störungen, Zerrüttung der Gruppe oder Beginn von Streit (vgl. Coie et al. 1982). Aggression ist demnach mit einem niedrigen Beliebtheitsgrad verbunden. Es zeigt sich jedoch unter Einbeziehung des sozialen Einflusses, dass aggressives Verhalten nicht immer an einen negativen sozialen Status gekoppelt ist (vgl. Cillessen & Mayeux 2004). Hoher sozialer Einfluss korreliert nämlich sowohl mit positiven als auch mit negativen Verhaltensweisen. Einflussreiche Kinder in der Gruppe zeigen häufiger störendes Verhalten, streiten öfters oder legen sich mit Lehrern an (vgl. Coie & Dodge 1982).

6.3 Zusammenhang zwischen Mobbing und sozialem Status

„The Participant Role an individual child takes in a bullying situation is undoubtedly determined by many factors, personal as well as contextual. One of these factors may be the social status the child established in the group. The behavioral patterns possible for a child depend on his/her social status. For example, a low-status child might be afraid of being victimized himself, if he/she takes sides with the victim. Reciprocally, the behavior of the child obviously has an effect on his/her status in different ways“ (Salmivalli et al. 1996, S. 3).

Diese durch Salmivalli und Kollegen beschriebenen Zusammenhänge zwischen Mobbing bzw. Mitschülerrollen und sozialem Status sind in der empirischen Forschung zum Thema recht gut abgesichert. Perry und Kollegen (1988) kamen in Untersuchungen zum Ergebnis, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen sozialer Ablehnung und gemobbt zu werden gibt. Abgelehnte Kinder sind, verglichen mit Kindern anderer sozialer Statusgruppen, am häufigsten auch Opfer von Mobbingübergriffen. Ungefähr zwei Drittel der Kinder in der Opferrolle weisen gleichzeitig einen abgelehnten Sozialstatus auf. Auch Schuster (1997) kommt zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Sie beschreibt, dass beinahe alle gemobbt Kinder in der Gruppe abgelehnt werden, jedoch nicht alle abgelehnten Kinder auch gemobbt werden.

Eine Studie von Lagerspetz und Kollegen (1982) zeigte einen vergleichsweise niedrigen sozialen Status von Tätern. Auch bei Salmivalli und Kollegen (1996) wa-

ren männliche Täter eindeutig Kinder mit niedrigem Status und hoher sozialer Ablehnung. Sie waren allerdings nicht so unbeliebt wie die Gruppe der Opfer. Opfer haben generell einen niedrigen sozialen Status. Die Gruppe derer sie am häufigsten angehören ist jene der abgelehnten Kinder. Der höchste soziale Status wird hingegen den Verteidigern des Opfers zugeschrieben. Diese Kinder gelten üblicherweise als beliebt, d.h. es gilt als angesehen bei den Peers ein Kind, das gemobbt wird, zu verteidigen.

In der bereits erwähnten Untersuchung von Salmivalli und Kollegen (1996) konnte 473 Kindern eine der fünf beschriebenen Statusgruppen – beliebt, abgelehnt, unbeachtet, kontroversiell, durchschnittlich – zugeteilt werden. Da die Zahl der Schüler, die der Gruppe der unbeachteten Kinder zugeordnet wurde sehr klein war, blieb sie im Folgenden unberücksichtigt. Außerdem wurden Verstärker und Assistenten zu einer Kategorie zusammengefasst. Bei der statistischen Analyse zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den sozialen Statusgruppen von Kindern mit unterschiedlichen Mitschülerrollen.

Tabelle 2: Mitschülerrollen und soziale Statusgruppen nach Salmivalli et al. (1996)

	Mitschülerrolle				
Soziale Statusgruppe	Opfer	Täter	Verstärker/ Assistenten	Verteidiger	Außen- stehende
Beliebt	3,6%	10,3%	39,0%	43,0%	29,7%
Abgelehnt	71,4%	51,3%	19,5%	22,8%	20,8%
Kontroversiell	3,6%	10,3%	4,1%	3,8%	4,0%
Durchschnittlich	21,4%	28,2%	37,4%	30,4%	45,5%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Salmivalli et al. (1996)

Es zeigt sich deutlich, dass Opfer größtenteils abgelehnte Kinder sind, so auch Täter. Zum Unterschied zu Opfern werden Täter jedoch nicht so oft abgelehnt und sind außerdem beliebter. Die Verteidigerrolle beinhaltet die Gruppe der beliebtesten Kinder. Auffallend hierbei ist, dass auch Verstärker und Assistenten bei vielen Kindern beliebt sind.

7 Empirische Untersuchung

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Mobbing, beschäftigt sich dieser Teil der Arbeit mit einer empirischen Untersuchung dazu.

Einführend gilt es, näher auf die methodischen Grundlagen der Untersuchung einzugehen. Dazu werden die Ziele und Fragestellungen erörtert sowie die angewandten Forschungsmethoden und –instrumente dargestellt, ehe die Durchführung der Befragung und die Stichprobe skizziert werden. Im Anschluss daran wird auf die statistische Auswertung der gewonnen Daten näher eingegangen. Abschließend werden die Ergebnisse dieser Untersuchung beschrieben und interpretiert.

7.1 Ziel

Im Mobbingprozess sind nicht nur Täter und Opfer involviert, sondern auch Mitschüler,⁴ die kaum die Möglichkeit haben auszuweichen oder sich dem zu entziehen. Sie müssen eine Position beziehen – entweder für das Opfer oder für den Täter – um dabei ihren eigenen sozialen Status in der Klasse nicht zu gefährden. Daraus entwickeln sich mehrere spezifische Rollen im Mobbinggeschehen (vgl. Schäfer & Korn 2004).

Dass Mobbing ein Gruppenprozess ist, an dem abgesehen von Täter und Opfer, auch andere Schüler beteiligt sind, die spezifische Rollen einnehmen, zeigen mehrere Untersuchungen. Der auf das Interaktionsgefüge ausgerichtete Forschungsansatz – Participant Role Approach – wurde allen voran durch die finnische Psychologin Christina Salmivalli geprägt (vgl. Salmivalli et al. 1996). Dem Ansatz liegt zugrunde, dass neben Opfer und Täter nahezu alle anderen Gruppenmitglieder direkt oder indirekt an Mobbinghandlungen beteiligt sind und zwar in verschiedenen Rollen, mit unterschiedlicher Qualität. Bei einer empirischen Untersuchung

⁴ Unter dem Begriff Mitschüler sind im Folgenden, wenn nicht anders spezifiziert, jene Schüler einer Schulklasse gemeint, die neben Täter(n) und Opfer(n) ebenfalls, aktiv oder passiv, im Mobbinggeschehen involviert sind (vgl. Kap. 5.) bzw. bei Betrachtung eines Schülers, alle Klassenkollegen. Den Bezugsrahmen bildet in jedem Fall die (untersuchte) Schulklasse.

konnten neben der Opferrolle fünf differenzierbare Rollen identifiziert werden, welche in einer Untersuchung von Sutton & Smith (1999) belegt wurden. Unterschieden wird zwischen

- Opfern
- Tätern
- Assistenten des Täters
- Verstärkern des Täters
- Verteidigern des Opfers und
- Außenstehenden

Wie Mitschüler in Mobbing Situationen handeln, also welche Rolle sie einnehmen, ist von ihrem sozialen Status innerhalb der Klasse abhängig. Die Beliebtheit eines Schülers und sein sozialer Einfluss, bestimmt mit soziometrischen Verfahren nach Coie und Kollegen (1982), haben somit Einfluss auf sein Verhalten (vgl. Kap. 6). Ein Schüler, der selbst einen niedrigen sozialen Status hat, wird sich beispielsweise kaum auf die Seite des Opfers stellen, aus Angst selbst Opfer zu werden. Daraus ergibt sich, dass das Verhalten doppelt determiniert ist, durch persönliche und durch kontextuelle Faktoren. Es ist daher notwendig das Verhalten Einzelner innerhalb ihrer Peer Group, nämlich der Schulklasse, in Abhängigkeit des sozialen Status zu betrachten (vgl. Salmivalli et al. 1996).

Das primäre Ziel dieser Arbeit ist es daher (vgl. Kap. 7.2.1), die beiden Aspekte – Mitschülerrollen und sozialer Status – im gruppendynamischen Prozess Mobbing in Verbindung zu setzen. Dabei sollen die individuelle Rolle sowie der soziale Status identifiziert werden, um gegebenenfalls Zusammenhänge aufzuzeigen, die zwischen den beiden Faktoren hinsichtlich Mobbinghandlungen bestehen. Weiters werden mögliche Geschlechtsunterschiede sowie Unterschieden zwischen Selbst- und Fremdbild näher untersucht (vgl. Kap. 7.2.2).

7.2 Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Kapitel werden die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit – Forschungsfrage und Hypothesen – präzisiert. Die diesbezüglich gewonnenen Ergebnisse werden in Kapitel 7.7.2 und 7.7.3 detailliert dargestellt.

7.2.1 Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage trägt dem primären Ziel dieser Arbeit, der in Verbindungsetzung von Mitschülerrollen und sozialen Statusgruppen, Rechnung und lautet wie folgt:

Welche Rollen nehmen Mitschüler in Mobbing-situationen ein und inwiefern stehen diese „Participant Roles“ mit dem sozialen Status der Schüler innerhalb der Klasse in Verbindung?

Um diese Erkenntnisse zu gewinnen, wird zunächst die Erhebung und Zuordnung der unterschiedlichen Mitschülerrollen durchgeführt. Des Weiteren ist der soziale Status der einzelnen Kinder in der Klasse von Interesse, um schließlich beide Komponenten in Verbindung zu setzen. Analysiert werden soll, ob und welche Zusammenhänge zwischen den Mitschülerrollen und den sozialen Statusgruppen nachgewiesen werden können. Aus den vermuteten Zusammenhängen lassen sich die Hypothesen wie folgt ableiten.

7.2.2 Hypothesen

Aus den in den Kapiteln 2, 3, 4, 5 und 6 dargestellten theoretischen Überlegungen und hinsichtlich der Erforschung der oben definierten zentralen Forschungsfrage, wurden die im Folgenden erläuterten Hypothesen formuliert.

7.2.2.1 Hypothese 1 – Geschlecht und soziale Statusgruppen

Wie in Kapitel 6 diskutiert, hängt das Verhalten von Schülern in Mobbingssituationen zu einem großen Teil von ihrem sozialen Status ab, den sie in der Klasse einnehmen (vgl. Salmivalli et al. 1996). Die soziale Stellung eines Kindes kann mittels soziometrischer Verfahren, die auf Moreno (1967) zurückgehen, untersucht werden. Im Allgemeinen beurteilen Schüler den sozialen Status ihrer Mitschüler – beliebt, abgelehnt, unbeachtet, kontroversiell oder durchschnittlich – aufgrund deren sozialen Verhaltens (vgl. Coie et al. 1982; 1990). Die Verhaltensweisen von Buben und Mädchen können sich dabei unterscheiden (vgl. Kap. 5.2.1). Direkte, physische Aggression wird bei Jungen als üblicher eingeschätzt und mehr akzeptiert, sogar mehr erwartet. Von Mädchen andererseits, wird als Teil ihres weiblichen Rollenbilds, eher prosoziales, unterstützendes Verhalten erwartet (vgl. Salmivalli et al. 1996, S. 11). Auch das besser entwickelte Einfühlungsvermögen von Mädchen könnte dabei eine Rolle spielen (vgl. Hoffman 1977, zit.n. Salmivalli et al. 1996, S. 11). Die verschiedenen Verhaltensweisen von Buben und Mädchen lassen daher Geschlechtsunterschiede zwischen den einzelnen Statusgruppen vermutet. In Anlehnung dazu lässt sich folgende Hypothese generieren:

H₁₁ Es bestehen Unterschiede zwischen dem Geschlecht der Schüler und den sozialen Statusgruppen ($\alpha=5\%$).⁵

Angenommen wird, dass Buben, aufgrund ihres häufiger zu Aggression neigenden Verhaltens, öfter abgelehnt werden als Mädchen. Umgekehrt liegt die Vermutung nahe, dass Mädchen wegen ihrer sozialeren Verhaltensweisen beliebter sind oder deshalb häufiger unbeachtet bleiben (vgl. Salmivalli et al. 1996; Hoffmann 1977, zit.n. Salmivalli et al. 1996).

⁵ Der Nullhypothese wird die Alternativhypothese gegenübergestellt, die besagt, dass die beobachteten Unterschiede eben nicht zufällig, sondern systematisch zu erklären sind. Die Nullhypothese wird zugunsten der Alternativhypothese verworfen, wenn die Maßzahl für die beobachteten Daten unter Annahme einer richtigen Nullhypothese bei einer zuvor festgelegten Irrtumswahrscheinlichkeit α in den Ablehnungsbereich fällt (Kriz & Lisch 1998, S. 190).

7.2.2.2 Hypothese 2 – Geschlecht und Mitschülerrollen

Die Ansicht, dass Mobbing ein Gruppenprozess ist, an dem abgesehen von Täter und Opfer, weitere Schüler beteiligt sind und spezifische Rollen einnehmen, hat sich zunehmend durchgesetzt. Der Originalansatz des „Participant Role Approach“ von Salmivalli und Kollegen (1996) bestätigte sich und konnte in Folgeuntersuchungen von unterschiedlichen Autoren nachgewiesen werden (vgl. Salmivalli et al. 1997; Salmivalli et al. 1998; Salmivalli & Voeten 2004; Sutton & Smith 1999; Schäfer & Korn 2004; Kulis 2005). Des Weiteren konnten zwischen den einzelnen Mitschülerrollen (Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger, Außenstehender) signifikante Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts der Schüler, aufgezeigt werden (vgl. Kap. 5.2.1). Deshalb kann angenommen werden, dass das Geschlecht der Schüler auf die Verteilung der Mitschülerrollen Einfluss ausübt:

H₁₂ Es bestehen Unterschiede zwischen dem Geschlecht der Schüler und den Mitschülerrollen ($\alpha=5\%$).

Unter Einbezug der erwähnten Erkenntnisse betreffend unterschiedlicher Verhaltensweisen von Buben und Mädchen sowie den Ergebnisse der Originaluntersuchung von Salmivalli und Kollegen (1996), wird davon ausgegangen, dass sich Buben häufiger in Pro-Mobbing-Rollen (Täter, Assistent, Verstärker) und Mädchen vermehrt in Anti-Mobbing-Rollen (Verteidiger, Außenstehende) finden. Hinsichtlich Opferrolle lässt die Theorie jedoch keine Vermutungen auf signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu.

7.2.2.3 Hypothese 3 – Selbst- und Fremdeinschätzung

Ein weiterer Aspekt, der von Interesse ist, ist die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler hinsichtlich ihrer Rolle. Die Schüler sind sich ihres Verhaltens nicht unbewusst, neigen jedoch in allen Gruppen von Mitschülerrollen dazu, im Vergleich zur Peer-Einschätzung, aggressives Verhalten unter zu bewerten und prosoziales, außenstehendes Verhalten hervorzuheben (vgl. Salmivalli et al. 1996). Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse wurde folgende Hypothese aufgestellt:

H₁₃ Es bestehen Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler hinsichtlich der Rollenverteilung ($\alpha=5\%$).

Entsprechend der Ergebnisse von Salmivalli und Kollegen (1996) und sich daraus ergebenden Überlegungen, werden Vermutungen dahin angestellt, dass Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung in den verschiedenen Rollen divergieren. Es wird vermutet, dass Pro-Mobbing-Verhalten der Rollen Täter, Assistent und Verstärker, aus oben angeführten Gründen, unterbewertet und Anti-Mobbing-Verhalten der Rollen Verteidiger und Außenstehende überbewertet wird. Betreffend Opferrolle könnten Tendenzen in beide Richtungen möglich sein. Entweder eine Unterbewertung aufgrund eines Nichtzugeben- oder Nichtwahrhabenwollens der Schüler Mobbingopfer zu sein oder eine Überbewertung, um aufmerksam zu machen oder bewusst von anderen (Pro-Mobbing-)Rollen abzulenken und sich selber als Opfer darzustellen.

7.2.2.4 Hypothese 4 – Mitschülerrollen und soziale Statusgruppenzugehörigkeit

Hinsichtlich der Rolle, die ein Schüler einnimmt sowie dessen sozialem Status, gehen verschiedene Autoren von signifikanten Zusammenhängen aus (vgl. Kap. 6.3). Es soll daher ebenfalls geprüft werden, ob Schüler einzelner Mitschülerrollen häufiger einen bestimmten sozialen Status aufweisen:

H₁₄ Es bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Mitschülerrollen und der Zugehörigkeit zu den sozialen Statusgruppen ($\alpha=5\%$).

Unterschiede werden dahingehend angenommen, dass Opfer und auch Täter häufiger einen abgelehnten Status aufweisen, Verteidiger überdurchschnittlich beliebt sind und Außenstehende häufig unbeachtete Schüler sind.

7.3 Angewandte Forschungsmethode

Zur Erhebung der Daten werden quantitative Forschungsmethoden angewendet. Dabei wurde als angewandte Methode die standardisierte Befragung, in Form ei-

nes Fragebogens, gewählt. Mittels der damit generierten Daten wird den definierten Zielen und Forschungsfragen (vgl. 7.1 und 7.2) der Arbeit nachgegangen.

In einer standardisierten Befragung werden die subjektiven Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Testpersonen erfasst. Von Standardisierung wird dann gesprochen, wenn der Untersuchungsverlauf im Vorhinein festgelegt wird. Die Fragen, und im Allgemeinen auch die Antworten, sind vorgegeben und der Interviewer hält strikt am Untersuchungsdesign fest. Dies ermöglicht die Vergleichbarkeit der Ergebnisse um eine Generalisierbarkeit zu erreichen (vgl. Möhring & Schlütz 2003, S. 14-17). Nach Weis und Steinmetz (2008) kann zwischen mündlichen, schriftlichen, computergestützten und medienunterstützten Befragungen unterschieden werden. Zudem wird zwischen Querschnitt- und Längsschnittstudien differenziert, also zwischen einmaliger und mehrmaliger Untersuchungsdurchführung.

In der vorliegenden Arbeit wurde als Untersuchungsdesign die schriftliche Befragung in Form einer Querschnittstudie, mit einer Stichprobe von 12- bis 14-jährigen Schülern (vgl. Kap. 7.5), angewendet. Entscheidungskriterium für die Wahl einer quantitativen Forschungsmethode ist die Annahme, dass die Schüler in einer anonymen Fragebogenerhebung die Items offener und ehrlicher beantworten. Eine Interviewsituation zu einem sensiblen Thema wie Mobbing, könnte die Kinder hingegen überfordern oder sogar einschüchtern und sie so Informationen verschweigen lassen. Ein weiterer Vorteil ist die einfachere Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Die vorliegende Untersuchung greift dabei zum einen den Participant Role Ansatz von Salmivalli und Kollegen (1996) auf, der von vielen Autoren übernommen wurde, und untersucht die definierten Mitschülerrollen anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen der Schüler. Zum anderen wird der soziale Status eines Schülers innerhalb der Klasse, also dessen Beliebtheitsgrad und Einfluss, mittels soziometrischem Verfahren in Anlehnung an die Vorgehensweise von Coie und Kollegen (1982) ermittelt.

Die Analyse der statistischen Kennzahlen wird einerseits mittels deskriptivstatistischer Methoden⁶ durchgeführt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt hier, in Bezug auf die Fragestellung, durch Beschreibung von Streuungs- und Lagemaßen sowie mittels Abbildungen und Tabellen.

Andererseits werden inferenzstatistische Verfahren⁷ angewendet, um systematische Unterschiede in den Daten zu erkennen. Die Auswahl der inferenzstatistischen Methoden erfolgt in erster Linie über die Beurteilung des Skalenniveaus der Daten sowie deren Verteilung und Anzahl der vorliegenden Stichprobe. Demnach können parametrische⁸ oder parameterfreie⁹ Rechenverfahren angewendet werden. Das Signifikanzniveau bzw. die Wahrscheinlichkeit eines systematischen Zusammenhangs zwischen den zu berechnenden Variablen wird mit $p=0,05$ angenommen.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Statistik-Software SPSS Statistics 20.

7.4 Erhebungsinstrument Schülerfragebogen

Im Folgenden wird das verwendete Erhebungsinstrument – der Schülerfragebogen – näher beschrieben. Der Fragebogen kann in drei Teile mit insgesamt 25 Items differenziert werden.¹⁰

⁶ Die Deskriptivstatistik beinhaltet statistische Methoden zur Beschreibung von Daten. Die Ergebnisse von Deskriptivstatistik werden in Form von Grafiken, Tabellen oder in Form einzelner Kennwerte dargestellt (vgl. Bortz 1999, S. 17).

⁷ Inferenzstatistik, oder auch analytische Statistik, ist ein Teilbereich der Statistik, der sich mit dem „vergleichsweise schwierigen Problem der Überprüfung von Hypothesen“ befasst (vgl. Bortz 1999, S. 17).

⁸ Parametrische Testverfahren setzen (u.a.) Intervallskalierung und Normalverteilung der Daten voraus. Zu diesen Testverfahren werden z.B. T-Test und Varianzanalyse gezählt.

⁹ Parameterfreie Testverfahren setzen zumindest Rangskalenniveau der Daten voraus, jedoch keine Normalverteilung. Zu diesen Testverfahren werden z.B. U-Test, Wilcoxon-Test oder auch Kruskal-Wallis-H-Test und Friedman-Test gezählt. Für Häufigkeiten werden in der Regel χ^2 -Tests verwendet.

¹⁰ Der verwendete Fragebogen befindet sich im Anhang.

7.4.1 Teil 1 – Soziodemographie

Dieser einleitende Teil des Fragebogens erfasst ökonomisch nur jene soziodemographischen Daten der Untersuchungsteilnehmer, die letztlich für die Auswertung von Interesse sind:

- Klasse
- Alter
- Persönlicher Code¹¹
- Geschlecht

7.4.2 Teil 2 – Sozialer Status

Der zweite Teil des Fragebogens erfasst mit insgesamt drei Items Informationen zum sozialen Status. Die Schüler wurden dazu aufgefordert, jene drei Mitschüler zu nennen mit welchen sie am liebsten etwas gemeinsam machen und jene drei mit welchen sie am wenigsten gerne etwas gemeinsam machen. Für die Nominierung wurden anstatt der Namen der Kinder Codes verwendet, welche den Schülern auf klassenspezifischen Listen vorgegeben wurden.¹²

Als Grundlage der Durchführung und Auswertung diene die Vorgehensweise nach Coie und Kollegen (1982) sowie darauf aufbauende Folgeunterstudien von Coie und Dodge (1983; 1988). Anders als das Team rund um Coie (1982; 1983; 1988), welches die Kinder sehr direkt nach Beliebtheit („Wen magst du am liebsten?“) und Unbeliebtheit („Wen magst du am wenigsten?“) fragte, wurden die Items im Rahmen dieser Untersuchung etwas modifiziert und die Schüler indirekter befragt:

Item 1: „Mit wem aus deiner Klasse machst du am liebsten etwas gemeinsam?“

¹¹ Die Schüler konnten ihren persönlichen Code, anhand einer vorgegebenen Code-Liste, auf dem Fragebogen eintragen. Dies diene auch dazu, um später die Selbsteinschätzung der Kinder, mit der Fremdeinschätzung ihrer Mitschüler vergleichen zu können (vgl. Kap. 7.6).

¹² Die Codierung der Namen der Schüler dient der Wahrung der Anonymität der Testpersonen. Rückschlüsse auf die namentliche Identifizierung einzelner Schüler sollen dadurch verhindert werden.

Item 2: „Mit wem aus deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas gemeinsam?“

Durch die Modifizierung der Items soll eine mögliche Zurückhaltung bei negativen Nominierungen vermieden werden und die Schüler so zu wahrheitsgemäßen Angaben motivieren.

Die Anzahl der positiven (Like Most = LM) und negativen (Like Least = LL) Nennungen wurden für jeden Schüler erfasst und danach klassenweise standardisiert. Dies erfolgt mittels Berechnung von z-Werten mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1.

$$\text{z-Wert} = \frac{\text{Nennungen} - \text{Mittelwert}}{\text{Standardabweichung}}$$

Durch Summen- bzw. Differenzbildung der Nominierungsergebnisse jedes Kindes, wurden zwei Scores, soziale Beliebtheit/Präferenz (social preference = SP) und sozialer Einfluss (social impact = SI), ermittelt. Die soziale Beliebtheit/Präferenz ergibt sich aus der Anzahl der positiven minus der Anzahl der negativen Nennungen (LM – LL). Der soziale Einfluss wird durch Addition aller Nennungen berechnet, also der Anzahl der positiven plus der Anzahl der negativen Nennungen (LM + LL). Für die beiden Scores wurden anschließend wiederum z-Werte berechnet:

z_{LM} = z-Wert für „Like Most“ Fragen

z_{LL} = z-Wert für „Like Least“ Fragen

$SP = z_{LM} - z_{LL}$

$SI = z_{LM} + z_{LL}$

Durch Verbindung dieser beiden Scores und anhand der beschriebenen Kriterien von Coie und Kollegen (1982), können die Schüler den im Folgenden angeführten sozialen Statusgruppen zugeordnet werden. Da die Zuordnungsregeln, um ausreichend große Samples in den einzelnen Statusgruppen zu erhalten, in darauf auf-

bauenden Studien gelockert wurden, finden die Kriterien nach Coie und Dodge (1988) Anwendung:

- *Beliebte (popular) Kinder:*
Präferenzscore SP > 1,0
LM-Score > 0 und LL-Score < 0
- *Abgelehnte (rejected) Kinder:*
Präferenzscore SP < -1,0
LM-Score < 0 und LL-Score > 0
- *Unbeachtete (neglected) Kinder:*
Einflussscore SI < -1,0
LM-Score < 0 und LL-Score < 0
- *Kontroversielle (controversial) Kinder:*
Einflussscore SI > 1,0
LM-Score > 0 und LL-Score > 0
- *Durchschnittliche (average) Kinder:*
Präferenzscore SP zwischen 1,0 und -1,0
Einflussscore SI zwischen 1,0 und -1,0

7.4.3 Teil 3 – Mobbing und Mitschülerrollen

Der dritte Teil des Fragebogens basiert auf dem Participant Role Questionnaire (PRQ) von Salmivalli und Kollegen (1996) und der modifizierten Übersetzung und Abwandlung von Schäfer und Korn (2004) und erfasst mit insgesamt 23 Items spezifisches Mobbingverhalten.

Die Originalversion des PRQ umfasste 50 Items, anhand derer die Schüler einschätzen konnten, auf welche Mitschüler, inklusive sie selbst, die jeweilige Verhal-

tensbeschreibung zutrifft. Über die Ergebnisse konnten faktorenanalytisch fünf differenzierbare Rollen abgeleitet werden:

- Täter
- Assistenten
- Verstärker
- Verteidiger
- Außenstehende

Um mögliche Opfer eindeutiger identifizieren zu können, wurden die Schüler zusätzlich und explizit darum gebeten diejenigen zu notieren, die ihrer Einschätzung nach Opfer von Mobbinghandlungen sind.

Dieser Teil, des für die vorliegende Untersuchung eingesetzten Fragebogens, beinhaltet insgesamt 23 Items. Die Items wurden in ihrer Formulierung, in Anlehnung an die deutsche Fassung von Schäfer und Korn (2004), an österreichische Ausdrucksweisen angepasst. Zudem wurde darauf geachtet, die Items möglichst eindeutig und einfach zu formulieren, um das Verstehen der Items seitens der Kinder bestmöglich zu gewährleisten.

Die 23 Items können in insgesamt sechs Subskalen differenziert werden. Denn anders als in der Untersuchung von Salmivalli und Kollegen (1996), wurde nicht direkt nach den Opfern gefragt, sondern das Erhebungsinstrument um eine Skala zur Erfassung der Opferrolle erweitert. Somit können Täter, Assistenten, Verstärker, Verteidiger, Außenstehende und Opfer festgemacht werden. Im Unterschied zum Original wurden die Kinder im Rahmen dieser Untersuchung allerdings nicht darum gebeten jeden einzelnen Mitschüler für jedes Item einzuschätzen. Die Befragten konnten pro Item so viele Mitschüler nominieren, auf welche ihrer Meinung nach das jeweilige beschriebene Verhalten zutrifft. Dies erwies sich als weniger aufwendig und damit als effizienter. Die Untersuchungsteilnehmer nominierten mögliche Mitschüler dabei wieder mittels individuellen Codes.

Wie auch in der Originalversion, war es nicht nur Ziel eine Fremdeinschätzung zu erfassen, sondern auch eine Selbsteinschätzung. Deshalb wurde nach jedem Item, für die Codierung der Fremdeinschätzung, eine fünfstufige Ordinalskala zur Selbsteinschätzung angeführt. Die Intention dafür war, damit eine Niederschwelligkeit für die Beantwortung der Items zu erreichen, um eine möglichst wahrheitsgemäße Selbsteinschätzung zu erhalten.

Die nachfolgende Abbildung soll der Veranschaulichung des eingesetzten Fragebogens dienen.

Abbildung 3: Exemplarische Darstellung des Fragebogens

Frage	1.	2.	3.	4., 5., 6., ...	ich auch				
					immer	meist	manchm.	selten	nie
(...)					☐	☐	☐	☐	☐
15. Wer lacht, wenn jemand sekkert oder gemein be- handelt wird?					☐	☐	☐	☐	☐
(...)					☐	☐	☐	☐	☐

Quelle: Eigene Darstellung

Folgend sind die sechs Subskalen des Fragebogenteils angeführt. Jede Subskala beinhaltet zwischen drei und fünf Items:

- **Subskala 1 – Täter**

Diese Subskala umfasst mit insgesamt vier Items aktives, Initiative übernehmendes, führungsorientiertes Mobbingverhalten, indirektes und physisches Mobbing inbegriffen:

Item 3 „Wer ist gemein zu anderen, indem er Geschichten oder Lügen erfindet und erzählt, damit eine bestimmte Person nicht gemocht wird?“

Item 4 „Wer ist gemein zu anderen indem er sie tritt, rumschubst, stößt oder schlägt?“

Item 14 „Wer versucht andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen?“

Item 19 „Wer erfindet immer etwas Neues um jemanden aus der Klasse fertig

zu machen?“

- **Subskala 2 – Assistenten**

Subskala 2 beinhaltet drei Items zur Erfassung von aktivem und teilnehmendem Mobbingverhalten von Schülern, welches sich am Täter orientiert:

Item 5 „Wer macht beim Sekkieren und bei Gemeinheiten mit, wenn jemand anderer damit angefangen hat?“

Item 13 „Wer bietet demjenigen, der andere gemein behandelt und sekkiert, immer wieder direkte Unterstützung an?“

Item 20 „Wer hilft dem Täter, wenn jemand getreten, rumgeschubst oder geschlagen wird?“

- **Subskala 3 – Verstärker**

Die Subskala 3 erfasst mit drei Items Verhaltensweisen von Schülern, die Täter bei ihren Aktivitäten anstacheln, wie z.B. lachen, anwesend sein oder auch dem Täter grundsätzlich „Publikum“ bieten:

Item 11 „Wer sorgt dafür, dass die anderen bei Gemeinheiten mitmachen, zum Beispiel, dass jemand immer wieder zum Sündenbock wird?“

Item 15 „Wer lacht, wenn jemand sekkiert oder gemein behandelt wird?“

Item 22 „Wer stachelt den Täter an, damit er sich motiviert fühlt weiterzumachen?“

- **Subskala 4 – Verteidiger**

Diese Subskala erfasst mit vier Items Verhaltensweisen von Schülern, die das Opfer unterstützen, wie z.B. aktive Bemühungen und Handlungen andere beim Mobbing zu stoppen:

Item 7 „Wer tröstet das Opfer oder ermutigt es, einem Lehrer von den Gemeinheiten zu erzählen?“

Item 12 „Wer hilft demjenigen, der gemein behandelt wird?“

Item 16 „Wer sagt den anderen, dass sie mit den Gemeinheiten aufhören sollen?“

Item 23 „Wer setzt sich dafür ein, dass die anderen mit den Gemeinheiten und dem Sekkieren aufhören?“

- **Subskala 5 – Außenstehende**

Subskala 5 umfasst vier Items, die Verhaltenstendenzen wie z.B. „Nichtstun“ und/oder „sich Raushalten“, erfragen:

- Item 6** „Wer schaut zu und macht nichts (wenn jemand sekkiert wird)?“
- Item 8** „Wer schaut immer weg oder geht weg, wenn jemand sekkiert wird?“
- Item 17** „Wer hält sich immer aus der Situation heraus, wenn jemand sekkiert wird?“
- Item 24** „Wer ergreift keine Partei wenn jemand gemein behandelt wird?“

- **Subskala 6 – Opfer**

Die in der Opferskala enthaltenen fünf Items beschreiben direkte (verbale, nonverbale und physische) und indirekte Mobbingübergriffe und -attacken:

- Item 9** „Wer wird oft körperlich angegriffen, zum Beispiel geschlagen, getreten oder gestoßen?“
- Item 10** „Über wen werden hinter seinem Rücken immer wieder Gerüchte und Lügen erzählt?“
- Item 18** „Wer wird oft von anderen lächerlich gemacht, aufgezoogen oder beleidigt?“
- Item 21** „Wem werden oft Sachen weggenommen oder zerstört?“
- Item 25** „Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder aus der Gruppe ausgeschlossen?“

7.5 Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung wurde in der Unterstufe eines Gymnasiums in Wien durchgeführt.

Konkret wurden vier dritte Klassen mit einer Gesamtschüleranzahl von 104 Schülern untersucht. An der Untersuchung nahmen insgesamt 97 Schüler teil, was einer Beteiligung von rund 94% entspricht. Jene 6% der Schüler, die nicht an der Untersuchung teilgenommen haben, waren entweder am Untersuchungstag abwesend oder konnten aufgrund fehlender Einverständnis der Eltern nicht an der Untersuchung teilnehmen. Insgesamt zwei Fragebögen mussten aufgrund von

unvollständigen Antworten aus der Datenanalyse ausgeschieden werden. Demnach ergab sich eine Stichprobe von 95 Schülern ($n=95$).

In die Auswertung des sozialen Status, der Mitschülerrollen und der Selbsteinschätzung (vgl. Kap. 7.7.2) wird jedoch nicht nur die Stichprobe dieser 95 Kinder mit einbezogen, sondern die Gesamtschüleranzahl der vier Klassen, welche 104 Schüler umfasst. Dem liegt zugrunde, dass nicht nur Schüler, die an der Befragung aktiv teilgenommen haben, von ihren Mitschülern bewertet wurden, sondern alle Mitschüler der jeweiligen Klasse. Den Beschreibungen im Auswertungsteil liegt daher die Gesamtschüleranzahl von 104 Schülern ($n=104$) zugrunde.

Die Stichprobe bestand aus Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren.

7.6 Untersuchungsdurchführung und –ablauf

Die anonyme Fragebogenerhebung in den vier Schulklassen fand in der dritten Juniwoche 2012 statt.

Im Vorfeld der Untersuchung war eine Genehmigung des Stadtschulrates für Wien einzuholen. Gleichzeitig wurde Kontakt zum Direktor der Schule aufgenommen, um mit ihm sowohl formale als auch inhaltliche Kriterien des Untersuchungsdesigns zu besprechen.

Nach Bewilligung der Untersuchung durch den Stadtschulrat für Wien, wurden mit dem Bildungsbeauftragten der Schule ebenfalls nähere Details der Untersuchung geklärt, Termine vereinbart und die Elternbriefe samt Einverständniserklärung unter Mithilfe der Klassenlehrer an die Eltern verteilt. Zusätzlich bekamen die jeweiligen Klassenlehrer ein Schreiben mit Informationen zur Untersuchung und mit Kontaktdaten der Untersuchungsleiterin.¹³

Die Befragung fand am 13. Juni 2012, vormittags, während der regulären Unterrichtszeit in den jeweiligen Klassenzimmern statt. Pro Schulklasse stand für die

¹³ Die Briefe an die Eltern und Klassenlehrer befinden sich im Anhang.

Untersuchung eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten zur Verfügung. Die eigentliche Dauer der schriftlichen Befragung, inklusive Vor- und Nachbereitung, variierte zwischen den Klassen und beanspruchte zwischen 25 und 40 Minuten.

Die Schüler waren über die Untersuchung bereits durch die Klassenlehrer informiert worden, die auch die Einleitung am Beginn der Testung übernahmen. Die Lehrer klärten die Schüler über das Stattfinden und das Thema der Befragung auf und übergaben danach an die Untersuchungsleiterin. Die Thematik Mobbing wurde von den Lehrkräften selbst nicht mehr explizit angesprochen, da es in allen untersuchten Klassen, kurze Zeit davor, eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung inklusive Workshops zum Thema gab.¹⁴ Nach den einleitenden Worten der Lehrer, stellte sich die Untersuchungsleiterin kurz vor. Daraufhin erfolgten eine Darlegung des Zwecks der Untersuchung sowie die unbedingte Zusicherung der Wahrung der Anonymität, sowohl in Bezug auf die Eltern und Lehrer, als auch in Bezug auf die Mitschüler. Ergänzend wurden die Schüler um ehrliche Beantwortung gebeten. Nach einer Einführung ins und einer Begriffsklärung zum Thema Mobbing in Schulen sowie genauen Erklärungen zum Fragebogen, wurden mit der Testung begonnen. Die Schüler konnten die Untersuchungsleiterin während der gesamten Testzeit durch Aufzeigen zu etwaigen Unklarheiten fragen.

7.7 Datenanalyse

Im folgenden Abschnitt werden die Auswertung der erhobenen Daten sowie die daraus gewonnenen Ergebnisse mittels deskriptiv- und inferenzstatistischen Methoden dargestellt.

7.7.1 Ergebnisse zur Soziodemographie

Insgesamt nahmen 97 Schüler aus vier Schulklassen der 3. Schulstufe eines Wiener Gymnasiums an der Untersuchung teil. Die Fragebögen von zwei Schülern konnten nicht in die Auswertung einbezogen werden, da ihre Angaben unvollstän-

¹⁴ Jedoch erfolgte eine kurze Einführung in die Thematik durch die Untersuchungsleiterin – siehe Folgetext.

dig waren (vgl. Kap. 7.5). Somit ergibt sich letztlich eine Stichprobengröße von $n=95$. Die Verteilung der Gesamtstichprobe auf die einzelnen Klassen stellt sich folgend dar (vgl. Tab. 3 und Abb. 4):

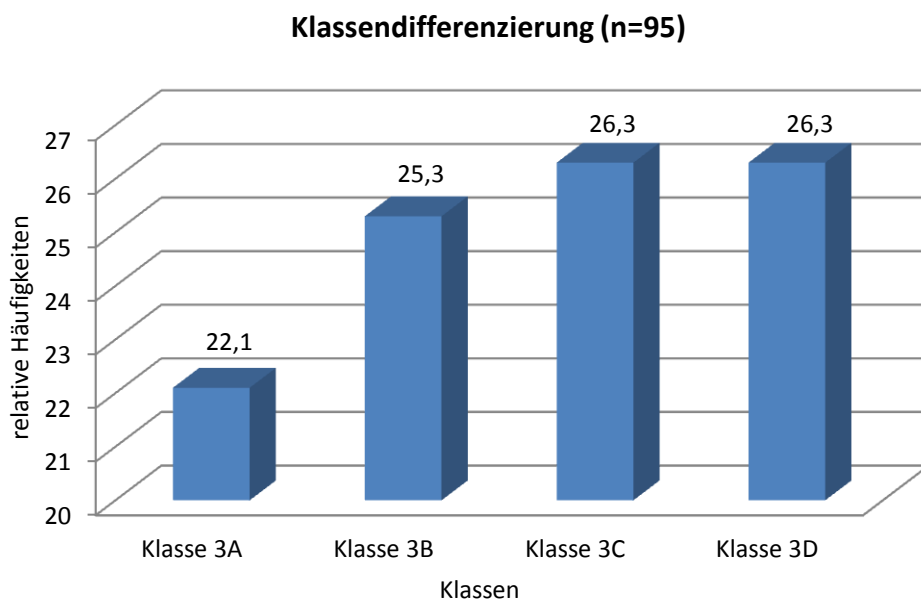
Tabelle 3: Stichprobe pro Schulklasse

Klasse	3A	3B	3C	3D
Schüleranzahl	21	24	25	25

Quelle: Eigene Darstellung

Die angeführte Abbildung verdeutlicht die klassenweise Zusammensetzung der Stichprobe mittels relativer Häufigkeiten.

Abbildung 4: Stichprobe differenziert nach Schulklassen



Quelle: Eigene Darstellung

Ebenfalls relativ ausgewogen scheint die Verteilung der Geschlechter, denn von den befragten Schülern waren 50 Buben (52,6%) und 45 Mädchen (47,4%). Tabelle 4 illustriert die Geschlechterverteilung:

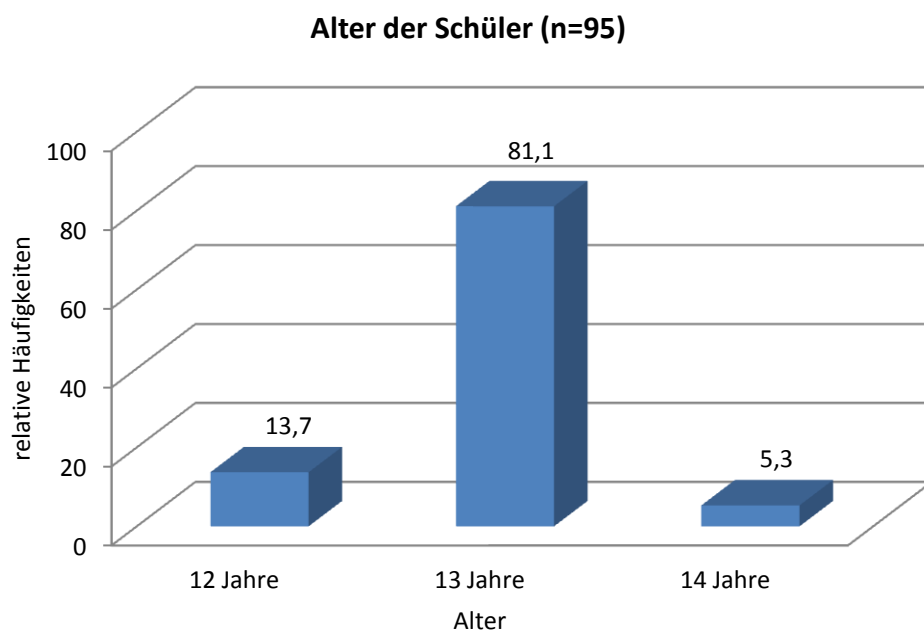
Tabelle 4: Geschlechtsdifferenzierung der Schüler

Geschlecht	n	%
männlich	50	52,6
weiblich	45	47,4
Gesamt	95	100

Quelle: Eigene Darstellung

Die befragten Schüler befanden sich im Altersbereich zwischen 12 und 14 Jahren (Range = 12-14 Jahre). Der Großteil der Schüler, 81,1%, war zum Testzeitpunkt 13 Jahre alt, weitere 13,7% der Schüler 12 Jahre und 5,3% der Schüler waren 14 Jahre alt (vgl. Abb. 6). Das Durchschnittsalter lag bei 12,92 Jahren ($mw^{15}=12,92$).

Abbildung 5: Altersdifferenzierung der Schüler



Quelle: Eigene Darstellung

¹⁵ mw = Mittelwert.

7.7.2 Ergebnisse zum sozialen Status und Mitschülerrollen

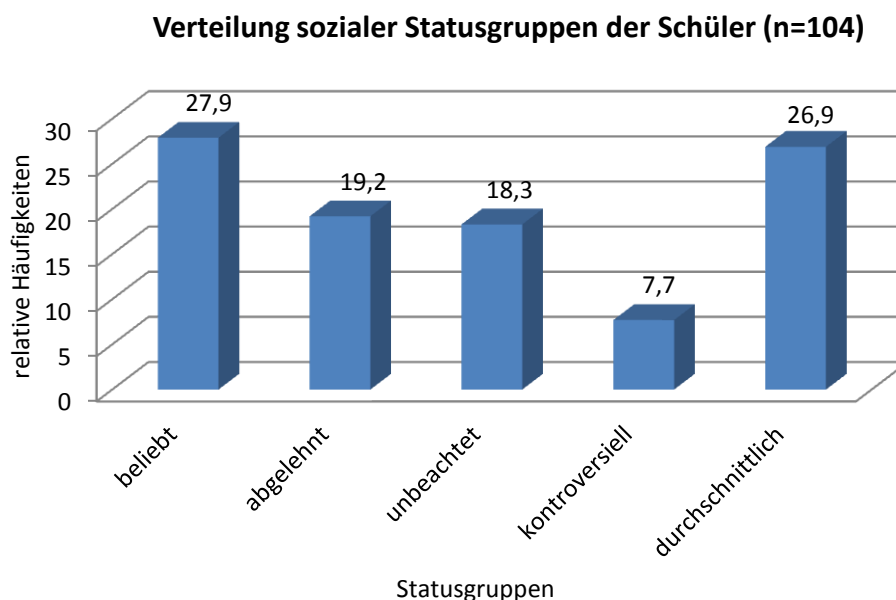
In diesem Abschnitt werden mittels deskriptiv- und inferenzstatistischer Methoden die Ergebnisse zu den sozialen Statusgruppen, den Mitschülerrollen und der Opferrolle, sowie zur Selbsteinschätzung und dem Zusammenhang zwischen Mitschülerrollen und sozialem Status, dargestellt.¹⁶

7.7.2.1 Soziale Statusgruppen

Die Auswertung der Stichprobe nach dem Verfahren von Coie et al. (1982) und Coie und Dodge (1983; 1988) kam zu folgender Verteilung hinsichtlich der sozialen Statusgruppen:

Insgesamt wurden 29 Schüler (27,9%) als beliebt zugeordnet, 20 Schüler (19,2%) als abgelehnt, 19 (18,3%) als unbeachtet und 8 (7,7%) als kontroversiell. Weitere 28 Schüler (26,9%) erhielten einen durchschnittlichen sozialen Status. Abbildung 7 zeigt die Verteilung der sozialen Statusgruppen mittels relativen Häufigkeiten.

Abbildung 6: Verteilung der sozialen Statusgruppen

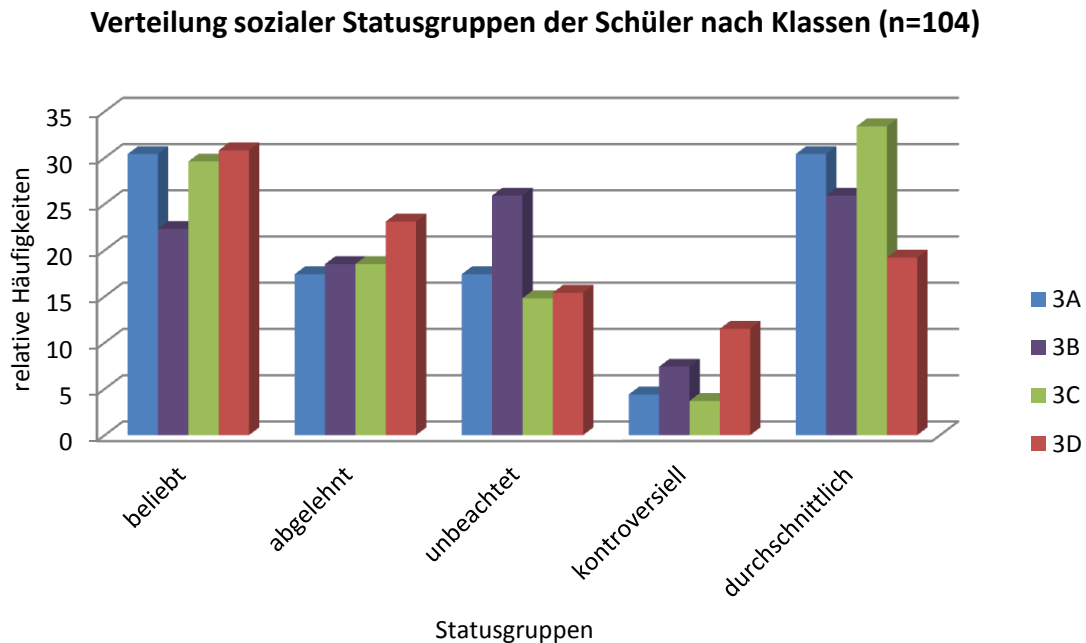


Quelle: Eigene Darstellung

¹⁶ Mögliche Abweichungen im Prozentbereich, bei der Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse im Auswertungsteil dieser Arbeit, ergeben sich aufgrund von Rundungen der Werte.

Abbildung 8 zeigt die klassenweise differenzierte Verteilung der jeweiligen sozialen Statusgruppen.

Abbildung 7: Verteilung der sozialen Statusgruppen nach Schulklassen



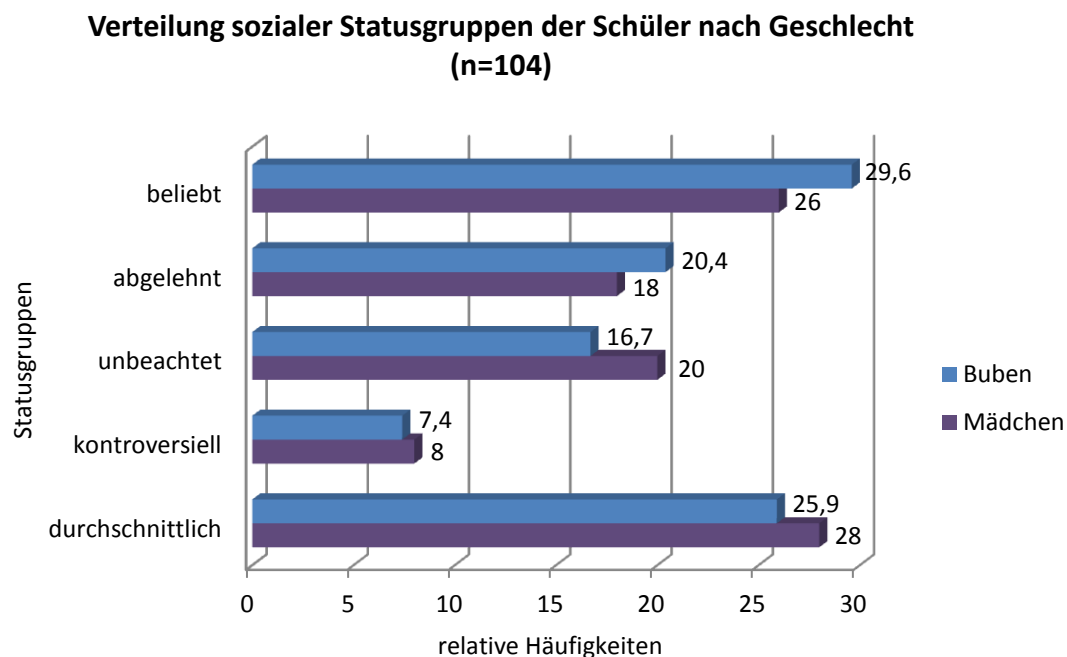
Quelle: Eigene Darstellung

Hinsichtlich Geschlechterverteilung in den jeweiligen Statusgruppen konnten insgesamt 16 Buben (29,6%) als beliebt, 11 (20,4%) als abgelehnt, 9 (16,7%) als unbeachtet und 4 (7,4%) als kontroversiell eingestuft werden. Weitere 14 Buben (25,9%) nahmen einen durchschnittlichen Status ein.

Bei den Mädchen galten 13 (26%) als beliebt, 9 (18%) als abgelehnt, 10 (20%) als unbeachtet, 4 (8%) als kontroversiell und 14 (28%) als durchschnittlich.

Aus Abbildung 9 sind die relativen Häufigkeiten, unterteilt in Statusgruppen und Geschlecht der Schüler, ersichtlich.

Abbildung 8: Verteilung der sozialen Statusgruppen nach Geschlecht



Quelle: Eigene Darstellung

Buben scheinen demzufolge zwar etwas beliebter, wurden gleichzeitig jedoch auch öfters abgelehnt. Mittels U-Test von Mann und Whitney¹⁷ wurde die Hypothese H₁1 überprüft, ob zwischen dem Geschlecht der Schüler und der Zugehörigkeit zur jeweiligen Statusgruppe ein systematischer Unterschied besteht. Die Berechnung der statistischen Kennzahlen¹⁸ zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen Buben und Mädchen und der Zuordnung zu den sozialen Statusgruppen ($p=0,628$).

7.7.2.2 Mitschülerrollen und Opferrolle

Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Studien zu gewährleisten, lehnt sich die Vorgehensweise der Auswertung der Mitschülerrollen und der Opferrolle an jene von Salmivalli und Kollegen (1996) an. Deshalb erfolge die Zuord-

¹⁷ Der U-Test nach Mann & Whitney überprüft grundsätzlich, ob zwischen 2 unabhängigen Stichproben ein signifikanter Unterschied besteht. Voraussetzungen für die Anwendung dieses Testverfahrens ist die Unabhängigkeit der Stichproben und mindestens Rangskalenniveau der Daten.

¹⁸ Die z-standardisierten Daten können als Intervallskaliert angenommen werden. Da die Daten jedoch nicht normalverteilt sind ($p=0,002$), wird statt dem T-Test für $k=2$ unabhängige Stichproben der U-Test nach Mann & Whitney angewendet.

nung der Rollen einerseits anhand standardisierter Werte und andererseits anhand eines Prozentkriteriums.

Damit den Schülern die ihnen entsprechende Rolle zugeordnet werden kann, werden zunächst die Nominierungen je Schüler und Skala ausgezählt. Die Anzahl der Nominierungen wird für jede Rolle (Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger, Außenstehender und Opferrolle) klassenweise auf z-Werte standardisiert.

Für die Rollenzuteilung gelten folgende Entscheidungskriterien:

- 1) Der individuelle Score liegt über dem Mittelwert der standardisierten Subskala
- 2) Die Subskala weist den höchsten Wert auf
- 3) Die Differenz zwischen seinem höchsten und zweit höchsten Score ist größer als 0,1 (wenn das nicht der Fall ist, kann keine Rolle zugeordnet werden)¹⁹

Ebenso kann jenen Schülern, deren Werte auf den Subskalen unter dem jeweiligen Mittelwert liegen, keine Rolle zugeteilt werden.

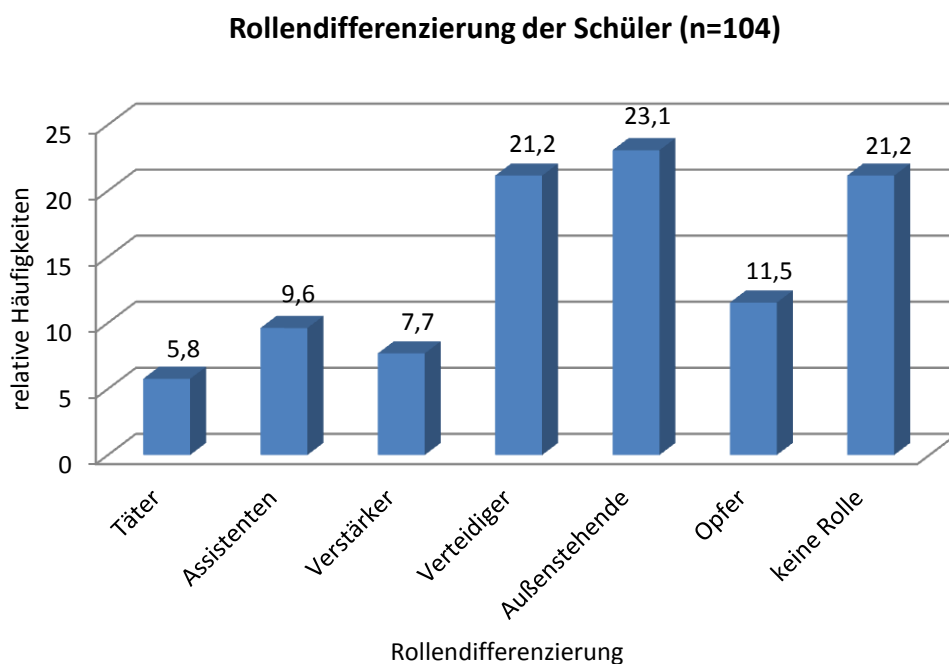
Die gleiche Vorgehensweise, wie für die Zuteilung der Mitschülerrollen, wird auch für die Identifizierung der Opferrolle herangezogen. Dafür wird allerdings ein zusätzliches Prozentkriterium berücksichtigt. Die Opferrolle wird automatisch zugeteilt wenn 30% oder mehr der Mitschüler jemanden als Opfer nominieren, unabhängig davon welche Werte dieser Schüler auf den anderen Skalen aufweist (vgl. Salmivalli et al. 1996).

Die Untersuchung der Mitschülerrollen, inklusive Opferrolle, in Anlehnung an Salmivalli et al. (1996), zeigt folgende Ergebnisse:

¹⁹ Es ist möglich, dass bei einem einzelnen Schüler mehr als ein Score über dem Mittelwert der jeweiligen Subskala liegt. Da, nach diesem Verfahren, einem Schüler jedoch nur eine einzige Rolle zugeteilt werden kann, wird die Subskala herangezogen die den höchsten Wert aufweist (mit Berücksichtigung eines Differenzkriteriums von 0,1 zur zweithöchsten).

Von insgesamt 104 Schülern konnte rund 79% eine eindeutige Rolle zugeordnet werden. Die häufigsten Mitschülerrollen waren die der Außenstehenden, der Verteidiger und Assistenten. 6 Schüler (5,8%) wurden von ihren Mitschülern als Täter eingestuft, 10 (9,6%) als Assistenten, 8 (7,7%) als Verstärker, 22 (21,2%) als Verteidiger und 24 (23,1%) als Außenstehende. Neben der Frage nach den genannten Mitschülerrollen, wurden den Schülern gleichzeitig auch Fragen hinsichtlich der Identifizierung von Mobbingopfern gestellt. Anhand der oben erwähnten Kriterien konnten insgesamt 12 Kinder (11,5%) als Opfer identifiziert werden. Insgesamt 22 Schülern (21,2%) konnte aufgrund oben angeführter Kriterien keine eindeutige Rolle zugeordnet werden. Abbildung 10 verdeutlicht die Rollendifferenzierung der Schüler mittels relativer Häufigkeiten.

Abbildung 9: Verteilung der Mitschülerrollen

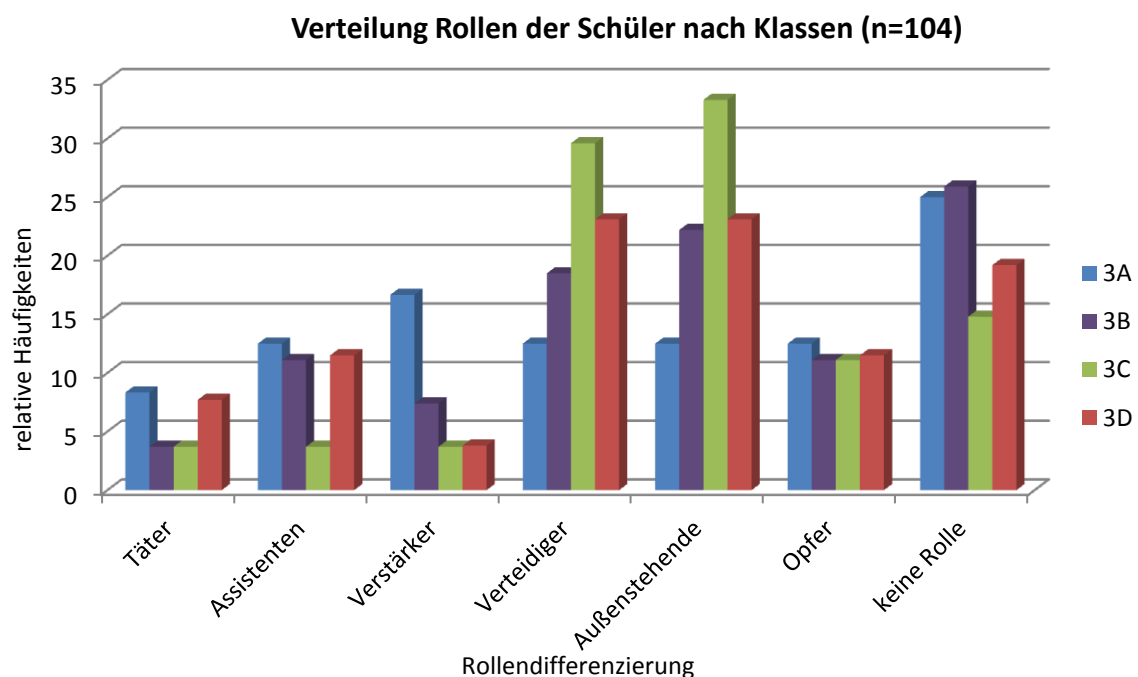


Quelle: Eigene Darstellung

Bei einer Aggregation der Daten in aggressive (Pro-Mobbing-Rollen) und nicht aggressive Rollen (Anti-Mobbing-Rollen), konnte der überwiegenden Mehrheit der Schüler eine Anti-Mobbing-Rolle zugewiesen werden. Den Mitschülereinschätzungen zufolge, zeigten rund 56% (59) der Kinder Verhaltensweisen, die eine Verteidiger-, Außenstehenden- oder Opferrolle kennzeichnen. Demgegenüber nahmen rund 23% (24) eine Pro-Mobbing-Rolle als Täter, Assistent oder als Verstärker ein.

Werden die Daten in die vier Klassen unterschieden, zeigen sich interessante Aspekte, die sich in Abbildung 11 erkennen lassen. Mobbing scheint in jeder dieser Schulklasse stattzufinden und dies zu nahezu gleichen Teilen. Die Anzahl der Opfer in den jeweiligen Klassen liegt zwischen 11,1 und 12,5%, was drei Kindern entspricht. Auch bei der Anzahl der Täter bestehen zwischen den Klassen nur geringfügige Unterschiede, denn pro Klasse wurden ein bis zwei Kinder (3,7 bis 8,3%) als Täter eingestuft.

Abbildung 10: Verteilung der Mitschülerrollen nach Schulklassen

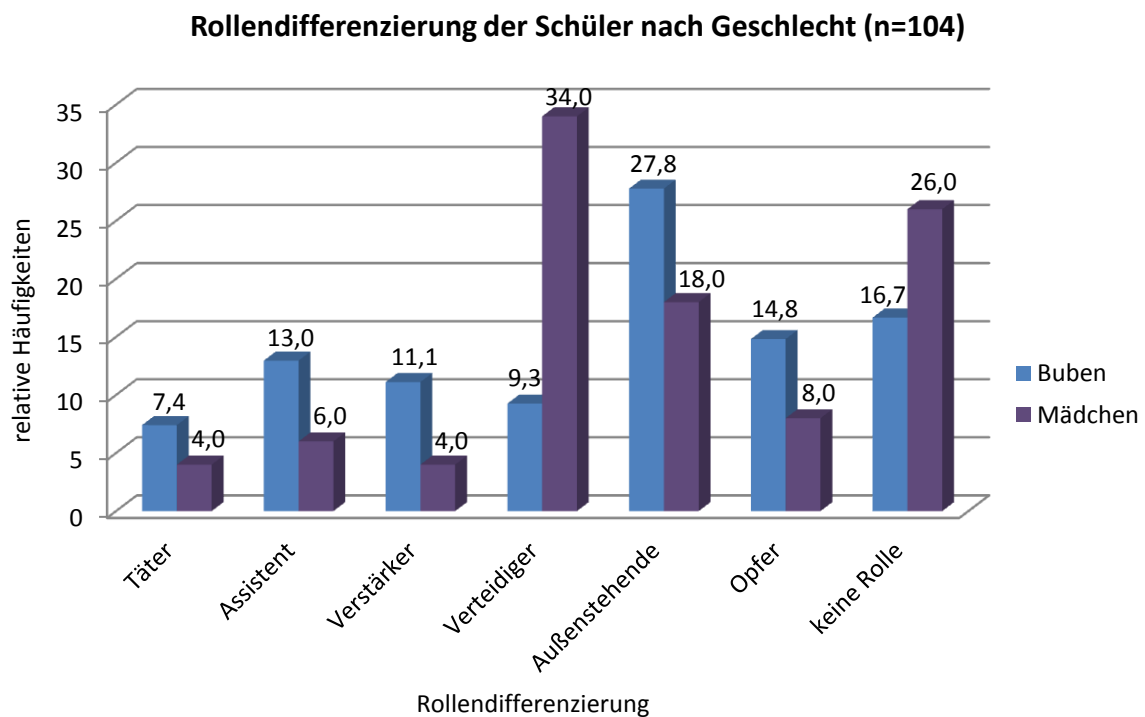


Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 12 gibt die Rollenverteilung, spezifiziert nach Geschlecht der Schüler, wieder. 4 Buben (7,4%) wurden als Täter eingeschätzt, 7 (13%) als Assistenten, 6 (11,1%) als Verstärker, 5 (9,3%) als Verteidiger und 15 (27,8%) als Außenstehende. 8 Jungen (14,8%) wurden von ihren Mitschülern als Opfer gesehen, 9 weiteren (16,7%) konnte aus oben definierten Gründen keine Rolle zugeschrieben werden.

Von den Mädchen wurden 2 (4%) als Täter, 3 (6%) als Assistenten, 2 (4%) als Verstärker, 17 (34%) als Verteidiger und 9 (18%) von ihren Klassenkollegen als Außenstehende eingestuft. In der Opferrolle befanden sich 4 Mädchen (8%). 13 Mädchen (26%) waren keiner Rolle zuordenbar.

Abbildung 11: Verteilung der Mitschülerrollen nach Geschlecht



Quelle: Eigene Darstellung

Die Berechnung der Daten mittels Chi-Quadrat-Test auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Hinsicht auf die Rollendifferenzierung zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern ($\chi^2=14,240$, $df=6$, $p=0,027$). Der Unterschied kann dahingehend interpretiert werden, dass signifikant mehr Mädchen als erwartet die Rolle der Verteidiger annehmen, als dies die Buben tun. Hier sind es weniger als erwartet, die diese Rolle annehmen.

7.7.2.3 Selbsteinschätzung

In diesem Kapitel sollen die Daten dahingehend analysiert werden, ob sich Selbst- und Fremdeinschätzung bezüglich der verschiedenen Rollen (systematisch) unterscheiden.

Tabelle 3 zeigt zunächst die Deskriptivstatistik zur Selbsteinschätzung der Schüler gegliedert nach den definierten Rollen.

Tabelle 5: Selbsteinschätzung der Schüler in Bezug auf Mitschülerrollen

Selbsteinschätzung	als Täter	als Assistenten	als Verstärker	als Verteidiger	als Außenstehende	als Opfer
immer	3,8%	4,8%	3,8%	15,4%	2,9%	4,8%
meist	6,7%	4,8%	4,8%	27,9%	19,2%	5,8%
manchmal	5,8%	18,3%	14,4%	29,8%	25,0%	17,3%
selten	27,9%	45,2%	16,3%	8,7%	29,8%	31,7%
nie	46,2%	14,4%	47,1%	3,8%	8,7%	27,9%
k.A.	9,6%	12,5%	13,5%	14,4%	14,4%	12,5%
gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Eigene Darstellung

Durch Analyse der Prozentwerte in der Zeile „immer“, zeigt sich, dass 3,8% der befragten Schüler meinten, die beschriebenen Verhaltensweisen der Täterrolle trafen immer auf sie zu. Tatsächlich wurden 5,8% der Kinder durch Fremdeinschätzung ihrer Mitschüler als Täter identifiziert (vgl. Kap. 7.7.2.2). Beim Verhalten als Assistent waren es 4,8% im Vergleich zu 9,6% und als Verstärker 3,8% im Vergleich zu 7,7%. Die Selbsteinschätzung der Schüler lag bei diesen drei Mobbingformen zirka um die Hälfte unter den Werten der Fremdeinschätzung. Ein möglicher Grund für die Unterschätzung von Pro-Mobbing-Verhalten könnte dessen soziale Unerwünschtheit sein (vgl. Kap. 5.2.2).

In Hinsicht auf das Verhalten, welches der Rolle des Verteidigers entspricht, sagten 15,4% der Schüler, dass diese Verhaltensweisen immer mit ihren übereinstimmen. Durch die Peergruppenbefragung wurden allerdings 21,2% als Verteidiger eingeschätzt. Im Vergleich zu den Mobbingrollen (Täter, Assistent, Verstärker) schätzen sich hier mehr Kinder selbst als dieser Gruppe zugehörig ein. Dies könnte daran liegen, dass die Rolle des Verteidigers eher positiv konnotiert ist und sozial erwünschtere Verhaltensweisen indiziert.

In Bezug auf die Mobbingform Außenstehende zeigt sich die größte Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Nur 2,9% schätzen sich selbst immer als außenstehend ein. Hingegen wird 23,1% der Schüler die Rolle von Außenstehen-

den durch die Fremdeinschätzung zugeordnet. Somit sehen sich also beinahe alle Schüler in irgendeiner Form in Mobbing Situationen involviert.

Ähnlich dazu schätzen sich nur 4,8% der Schüler selbst als Opfer ein, gegenüber 11,5% von anderen identifizierten Opfern. Erklärungen für die Unterschätzung wären eine mögliche Scheu oder ein nicht Zugeben- bzw. Wahrhabenwollen der Schüler sich selbst in der Opferrolle zu sehen (vgl. Kap. 5.2.2).

Die Analyse der Daten mittels Kruskal-Wallis-H-Test zeigte ein signifikantes Ergebnis zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung und zwar in der Gruppen der Außenstehenden ($\chi^2=12,836$, $df=5$, $p=0,025$). Hier kann vermutet werden, dass sich Täter häufig als außenstehend sehen, Verteidiger sich nicht so sehen und sich Assistenten ebenfalls nur selten als außenstehend wahrnehmen. In allen anderen Gruppen konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

7.7.2.4 Zusammenhang zwischen Mitschülerrollen und sozialem Status

Im Nachfolgenden wird ein möglicher Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Mitschülerrollen und dem sozialen Status der Schüler untersucht.

Tabelle 4 stellt die Verteilung der Mitschülerrollen, jeweils in Verbindung mit den unterschiedlichen Statusgruppen, dar. Daraus ist für jede Mitschülerrolle (Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger, Außenstehender) sowie für die Opferrolle und für den Fall keiner Rollenzuordnung, ersichtlich, wie viele Schüler als beliebt, abgelehnt, unbeachtet, kontroversiell oder durchschnittlich angesehen sind.

Tabelle 6: Mitschülerrollen und soziale Statusgruppen

	Zuordnung Statusgruppe					
Rollen- zuordnung	beliebt	abgelehnt	unbeachtet	kontro- versuell	durch- schnittlich	Gesamt
Täter	0% (0)	50% (3)	16,7% (1)	0% (0)	33,3% (2)	100% (6)
Assistent	30% (3)	0% (0)	20% (2)	30% (3)	20% (2)	100% (10)
Verstärker	25% (2)	25% (2)	0% (0)	12,5% (1)	37,5% (3)	100% (8)
Verteidiger	50% (11)	9,1% (2)	13,6% (3)	0% (0)	27,3% (6)	100% (22)
Außenstehender	20,8% (5)	12,5% (3)	33,3% (8)	4,2% (1)	29,2% (7)	100% (24)
Opfer	16,7% (2)	66,7% (8)	0% (0)	0% (0)	16,7% (2)	100% (12)
keine Rolle	27,3% (6)	9,1% (2)	22,7% (5)	13,6% (3)	27,3% (6)	100% (22)
Gesamt	100% (29)	100% (20)	100% (19)	100% (8)	100% (28)	100% (104)

Quelle: Eigene Darstellung

Für die Täterrolle zeigte sich, dass die Hälfte aller Schüler, die von ihren Mitschülern als solche eingestuft wurden, abgelehnt wird. Damit einhergehend wurde festgestellt, dass kein einziger Schüler, der als Täter agiert, bei seinen Klassenkollegen beliebt ist.

Bei den Assistenten ist die Anzahl jener, die als kontroversiell eingestuft wurden, im Vergleich zu den anderen Mitschülerrollen als hoch zu bezeichnen (30%). Das bedeutet, dass die Haltung diesen Schülern gegenüber innerhalb der Peer-Gruppe kontrovers ist. Bei einem Teil der Mitschüler sind sie beliebt, beim anderen eher unbeliebt. In Verbindung damit kann auch der relativ hohe Beliebtheitsanteil der Assistenten (30% - zweithöchster Beliebtheitsgrad nach den Verteidigern) gesehen werden.

Schüler in der Rolle der Verstärker werden zu einem großen Teil als durchschnittlich erachtet (37,5%). Diese Kinder gelten als durchschnittlich beliebt bzw. unbeliebt. Sie werden zu gleichen Teilen als beliebt (25%) bzw. unbeliebt (25%) erachtet.

Jene Mitschülerrolle, die die meisten beliebten Schüler enthielt, ist die der Verteidiger. 50% der Verteidiger waren bei ihren Mitschülern äußerst beliebt und nur sehr wenige (9,1%) wurden abgelehnt.

Bei den Außenstehenden war der Großteil der Kinder bei den Mitschülern unbeachtet (33,3%). Ein weiterer, relativ hoher Anteil dieser Schüler war als durchschnittlich anzusehen (29,2%). Es zeigte sich, dass Schüler, die sich in Bezug auf Mobbing-situationen aus dem Geschehen heraushalten, oftmals unbeachtet bleiben, das heißt, ihnen wird in der Peer-Gruppe wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Kinder gelten als relativ unbemerkt und sind in der Regel weder sehr beliebt, noch unbeliebt (vgl. Kap. 6.1).

Bei Betrachtung der Opferrolle zeigen sich Tendenzen dazu, dass Schüler, die von ihren Mitschülern gemobbt wurden bzw. von ihnen als Opfer von Mobbing-handlungen klassifiziert wurden, zu zwei Drittel als abgelehnt gelten und nur sehr wenige (16,7%) als beliebt. Diese Erkenntnisse sind in Übereinstimmung mit jenen Werten der Statusgruppen kontroversiell und unbeachtet. Kein einziges Opfer wird als kontroversiell oder unbeachtet gesehen. Dies bedeutet, dass Opfer Beachtung finden und sich die meisten Mitschüler eine Meinung über die Opfer gebildet haben und zwar eine eindeutige, entweder sie werden gemocht oder nicht. Ein weiterer, kleiner Teil (16,7%) der Opfer galt als durchschnittlich. Zu erwähnen ist darüber hinaus, dass Opfer bei ihren Klassenkameraden sogar unbeliebter waren als Täter.

In Bezug auf jene Schüler denen keine eindeutige Rolle zugeordnet werden konnte, waren verhältnismäßig viele durchschnittliche (27,3%), unbeachtete (22,7%) sowie auch beliebte (27,3%).

Die Durchführung des Kurskal-Wallis-H-Tests ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Mitschülerrollen und der Zugehörigkeit zu einer sozialen Statusgruppe ($\chi^2=6,403$, $df=4$, $p=0,171$).²⁰

7.8 Beantwortung der Fragestellung

Hypothese – H₁₁

In Hypothese H₁₁ wurde der Frage nachgegangen, ob Unterschiede zwischen dem Geschlecht der Schüler und den sozialen Statusgruppen bestehen. H₁₁ wird verworfen und H₀₁ beibehalten, da aufgrund der vorliegenden Testergebnisse ($p=0,628$) in dieser Stichprobe keine Unterschiede zwischen dem Geschlecht und dem sozialen Status nachgewiesen werden können.

Hypothese – H₁₂

Hypothese H₁₂ galt der Prüfung der Unterschiede zwischen dem Geschlecht der Schüler und den unterschiedlichen Mitschülerrollen. Dabei konnte ein signifikanter Unterschied in der Rollenverteilung zwischen Buben und Mädchen bei den Verteidigern festgestellt werden ($\chi^2=14,240$, $df=6$, $p=0,027$). H₁₂ wird diesem Ergebnis zufolge angenommen. Keine Signifikanz ergab sich bei den restlichen Mobbingrollen, für welche H₀₂ beibehalten wird.

Hypothese – H₁₃

Hypothese H₁₃ befasste sich mit dem Aspekt der Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler in Bezug auf ihre Mobbingrolle. Hierbei zeigten sich in der Stichprobe bei der Selbsteinschätzung als Außenstehende ($\chi^2=12,836$, $df=5$, $p=0,025$) Unterschiede zur Fremdeinschätzung durch die Peergruppe. H₁₃ kann somit für diese Rolle angenommen werden. Kein Unterschied konnte bei den Mitschülerrollen Täter, Assistenten, Verstärker, Verteidiger und bei der Opferrolle nachgewiesen werden – H₀₃ wird für diese Rollen beibehalten.

²⁰ Die entsprechende SPSS-Tabelle befindet sich im Anhang.

Hypothese – H₁₄

In Hypothese H₁₄ wurde die Frage nach Unterschieden zwischen den einzelnen Mitschülerrollen und der Zugehörigkeit zu den sozialen Statusgruppen gestellt. Die Ergebnisse der statistischen Auswertung zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Rollen der Schüler und der Statusgruppenzugehörigkeit ($\chi^2=6,403$, $df=4$, $p=0,171$). H₀₄ wird deshalb beibehalten.

7.9 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zentrales Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, welche Rollen Mitschüler in Mobbing Situationen einnehmen und wie diese mit dem sozialen Status der Schüler innerhalb der Klasse in Verbindung stehen.

Die Stichprobe umfasste 97 Schüler im Alter zwischen 12 und 14 Jahren, wobei aufgrund unvollständiger Antworten nur 95 Datensätze in die Analyse der Daten einbezogen werden konnten. Die Geschlechterverteilung zeigte eine leicht höhere Anzahl auf Seiten der Buben (52,6%), im Gegensatz zu 47,4% bei den Mädchen. Die Verteilung hinsichtlich der vier untersuchten Schulklassen war ausgewogen, Klasse 3A umfasste 21 Schüler, Klasse 3B 24 und die Klassen 3C und 3D jeweils 25 Schüler. Für die weitere Auswertung wurde mit einer Anzahl von 104 Schülern ($n=104$) gerechnet, was der Gesamtanzahl der Schüler in den vier befragten Klassen entspricht. Dem liegt zugrunde, dass auch über jene, die am Untersuchungstag nicht anwesend waren oder keine Einverständnis zur aktiven Teilnahme hatten, Einschätzungen von ihren Mitschülern getroffen wurden.

Die erhobenen Daten wurden zunächst hinsichtlich der Identifizierung der verschiedenen sozialen Statusgruppen ausgewertet. Beinahe gleich mit Schülern von durchschnittlichem Status, bildeten beliebte Schüler die anzahlstärkste Statusgruppe. Insgesamt konnte 29 Schülern (27,9%) ein beliebter Status zugeschrieben werden. 20 (19,2%) galten hingegen als abgelehnt, 19 (18,3%) als unbeachtet und 8 (7,7%) als kontroversiell. Weitere 28 Schüler (26,9%) erhielten einen durchschnittlichen sozialen Status. Die Verteilung der Statusgruppen unter den vier untersuchten Schulklassen war augenscheinlich eher homogen und zeigte nur ge-

ringfügige Abweichungen. Ähnlich dazu verhielt sich die Verteilung des sozialen Status zwischen Buben und Mädchen. Buben waren zwar etwas beliebter, wurden gleichzeitig aber auch öfters abgelehnt. Die inferenzstatistische Analyse ergab in dieser Stichprobe jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen Buben und Mädchen und der Zuordnung zu den sozialen Statusgruppen ($p=0,628$).

Durch die Auswertung der unterschiedlichen Mitschülerrollen, konnte rund 79% der befragten Schüler eine eindeutige Rolle zugeordnet werden. Die am häufigsten auftretenden Mitschülerrollen waren die der Außenstehenden, der Verteidiger sowie der Assistenten. 6 Schüler (5,8%) wurden von ihren Mitschülern als Täter eingestuft, 10 (9,6%) als Assistenten, 8 (7,7%) als Verstärker, 22 (21,2%) als Verteidiger und 24 (23,1%) als Außenstehende. Insgesamt 12 Kinder (11,5%) wurden als Mobbingopfer identifiziert. 22 Schülern (21,2%) konnte keine eindeutige Rolle zugeschrieben werden. Diese Rollenverteilung zeigt weitestgehend Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Originaluntersuchung von Salmivalli et al. (1996) und diversen Folgestudien (vgl. Kap. 5.2). Da bei Salmivalli und Kollegen die Anzahl jener Schüler, denen keine distinkte Rolle zugeordnet werden konnte, niedriger ist (12,8% im Vergleich zu 21,2%), ergaben sich allein bei den Verstärkern nennenswerte Unterschiede.

Durch die Differenzierung der einzelnen Klassen zeigte sich, dass Mobbing in jeder der untersuchten Schulklassen stattfindet und dies zu ähnlichen Teilen. Die Anzahl der Opfer in den vier Klassen bewegte sich zwischen 11,1 und 12,5%, was jeweils drei Kindern entspricht. Auch bei der Anzahl der Täter bestehen kaum Unterschiede. Pro Klasse wurden ein bis zwei Schüler (3,7 – 8,3%) als Täter eingestuft. Statistische Unterschiede bei der Rollenverteilung ergaben sich jedoch in Bezug auf das Geschlecht der Schüler, signifikant mehr Mädchen als Buben wird die Rolle der Verteidiger zugeschrieben ($\chi^2=14,240$, $df=6$, $p=0,027$).

Bei der Befragung der Schüler in Bezug auf ihr eigenes Mobbingverhalten, wurden die Verhaltensweisen in allen Rollen unterschätzt, d.h. die Werte der Selbsteinschätzung lagen generell unter jenen der Fremdeinschätzung. Die Untersuchung auf Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Mobbingrollen aufgrund von Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung der Schüler, zeigte ein signifikantes

Ergebnis in Bezug auf die Außenstehendenrolle ($\chi^2=12,836$, $df=5$, $p=0,025$). Schüler, denen nach Einschätzung der Peer-Gruppe eine Täterrolle zugewiesen wurde, sehen sich selbst überdurchschnittlich häufig als Außenstehende. Gegenteiliges ist der Fall bei Assistenten und Verteidigern, sie sehen sich selbst unterdurchschnittlich häufig in der Außenstehendenrolle.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen weiters, dass in dieser Untersuchung inferenzstatistisch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Mitschülerrollen und der Zugehörigkeit zu den sozialen Statusgruppen nachgewiesen werden können. Die deskriptivstatistischen Ergebnisse dazu decken sich allerdings weitestgehend mit jenen von Salmivalli und Kollegen (1996; vgl. Kap. 6.1). In der vorliegenden Untersuchung werden 50% der Schüler, die als Täter eingestuft wurden, von ihren Mitschülern abgelehnt und kein einziger Täter galt als beliebt. Bei Salmivalli et al. (1996) ist ebenfalls ein Großteil der Täter unbeliebt (51,3%), jedoch gibt es in dieser Rolle auch Schüler, die als beliebt gelten (10,3%). Anzumerken ist an dieser Stelle aber, dass Salmivalli et al. (1996) die Gruppe der unbeachteten Kinder, aus Gründen der geringen Anzahl an Nennungen, bei der Auswertung vernachlässigt.

Bei den Assistenten ist die Zahl derer, die als kontroversiell eingeschätzt wurden, überdurchschnittlich hoch. Bei der Rolle der Assistenten, sowie auch der Verstärker, gestaltet sich ein Vergleich mit den Erkenntnissen von Salmivalli und Kollegen (1996) als schwierig, da diese beiden Rollen aufgrund kleiner Häufigkeiten zu einer Kategorie zusammengefasst wurden.

Schülern, welchen eine Verteidigerrolle zugeordnet wurde, waren bei ihren Mitschülern am beliebtesten. Die Hälfte der Verteidiger war äußerst beliebt und sehr wenige werden abgelehnt. Zu nahezu deckungsgleichen Ergebnissen kamen die Originalautoren Salmivalli et al. (1996), wobei ein größerer Anteil der Verteidiger als abgelehnt galt.

Schüler, die sich in Mobbing Situationen aus dem Geschehen heraushalten, wurden häufiger als der Rest als unbeachtet wahrgenommen und galten in der Gruppe eher als unbemerkt. Direkte Vergleichsmöglichkeiten zu den Originalergebnis-

sen sind nicht möglich, da die hierbei anzahlstärkste Statusgruppe der unbeachteten Kinder keinen Eingang in die Auswertung fand (siehe Anmerkung oben). Unter Berücksichtigung dessen, entsprechen die Werte von Salmivalli und Kollegen (1996) jedoch anteilmäßig weitestgehend jenen der vorliegenden Untersuchung.

Bei den Opfern zeigten sich ebenfalls eindeutige Tendenzen. Zwei Drittel der Schüler, die gemobbt wurden, galten als abgelehnt und nur sehr wenige als beliebt. Dabei wird kein einziger dieser Schüler als kontroversiell oder unbeachtet wahrgenommen. Opfer finden also in ihrer Gruppe Beachtung, dies allerdings hauptsächlich in einem negativen Sinne. Bemerkenswert ist, dass Opfer bei ihren Mitschülern sogar unbeliebter als Täter waren. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen der Theorie (vgl. Salmivalli et al. 1996), wobei laut Salmivalli und Kollegen (1996) Opfer nicht nur öfters abgelehnt werden als die Täter, sondern auch weniger beliebt sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung identifizieren Opfer zwar als am Häufigsten abgelehnt, jedoch sind einige wenige auch beliebt (16,7%), was bei den Tätern nicht der Fall ist.

8 Diskussion und Ausblick

Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit haben zunächst gezeigt, dass die unterschiedlichen Mitschülerrollen, im Sinne des „Participant Role Approachs“ von Salmivalli und Kollegen (1996), darstellbar sind. Es konnte auch hier belegt werden, dass die Mehrheit der Schüler, in verschiedener Art und Weise, an Mobbing beteiligt ist. Gruppennormen und Gruppendruck, Anerkennung, Angst und ähnliche Einflussfaktoren können dabei Gründe für die hohe aktive und passive Beteiligung bei Mobbinghandlungen sein (vgl. Kap. 5.3).

Neben der Bestätigung von Mobbing als Gruppenphänomen, konnte auch die bei mehreren Autoren zu findende Annahme, dass Mobbing in beinahe jeder Schulklasse auftritt, bestätigt werden. Die Auswertung der untersuchten Stichprobe wies sogar auf Mobbinggeschehnisse in jeder Schulklasse hin. Die Zahl der Mobbingopfer pro Klasse lag dabei bei ungefähr 12% pro Klasse.

Das Wissen um verschiedene Rollen und soziale Statuspositionen, also Beliebtheit und Einfluss der Schüler in Mobbingprozessen, sollte demnach innerhalb der Pädagogik unbedingt Berücksichtigung finden. Im Sinne einer sinnvollen Prävention und Intervention bei schulischem Mobbing, scheint eine Einbindung der gesamten Gruppe in ebensolche unumgänglich. Maßnahmen, welche nur Täter und Opfer mit einbeziehen, greifen den erlangten Erkenntnissen zufolge, zu kurz. Vielmehr bedarf es auch einer Einbeziehung der restlichen Schüler, die das Geschehen assistierend, verstärkend, von außen oder als Verteidiger beeinflussen.

Täter gelten bei ihren Mitschülern zwar häufig als unbeliebt, sind jedoch trotzdem noch beliebter als ihre Opfer. Oftmals haben sie außerdem großen Einfluss und es ist ihnen gelungen eine soziale Machtposition innerhalb der Gruppe einzunehmen (vgl. Kap. 4.3.2). Aufgrund dessen gestaltet sich die nächstliegende Maßnahme, das übergriffige Verhalten des Täters zu verändern, meist äußerst schwierig.

Ähnlich ausweglos, in umgekehrter Weise, wirkt der Versuch bei den Opfern anzusetzen. Kinder die Opfer von Mobbing sind, sind in ihrer Gruppe sehr unbeliebt.

Oft sind sie ängstlich, unsicher und es mangelt ihnen an Selbstwertgefühl (vgl. 4.3.1). Unter diesen Umständen und der Angst vor weiteren Übergriffen scheint eine Befreiung aus Mobbinghandlungen schwierig.

Als zielführender, um Täter zu entmachten, kann daher gesehen werden, ihre direkten und indirekten Helfer zu minimieren. Assistenten und Verstärker sind, im Vergleich zu Tätern, bei ihren Mitschülern beliebter und könnten eine Ansatzmöglichkeit für Interventionsmaßnahmen bieten. Wenn es gelingt deren Verhalten einzudämmen oder zu reduzieren oder sogar in die andere Richtung zu lenken, fehlt es dem oder den Tätern an Unterstützung und dadurch möglicherweise auch an Macht und Selbstbewusstsein.

Einen starken Einfluss um dem Verhalten von Tätern und somit Mobbing entgegenzuwirken, dürften besonders jene Schüler haben, die sich bereits gegen Mobbinghandlungen stellen und bei ihren Mitschülern am beliebtesten sind – die Verteidiger. Trotz ihrer Beliebtheit gelingt es ihnen aber nicht Mobbing gänzlich zu stoppen. Gelänge es, den Einfluss von Verteidigern zu stärken, könnten andere Gruppen (Assistenten, Verstärker, Außenstehende) vielleicht dazu animiert werden, Schüler in der Verteidigerrolle als Vorbilder für positive Verhaltensweisen zu sehen und diese auch selbst annehmen.

Gleichfalls sollte es auch Ziel sein, Außenstehende durch gezielte Intervention gegen Mobbing zu mobilisieren. Diese Schüler finden im Allgemeinen in der Gruppe wenig Beachtung und sind sich vermutlich nicht darüber bewusst, dass ihr heraushaltendes Verhalten dem Täter entgegenkommt oder womöglich sogar unterstützt. Ihre unparteiische Haltung sollte aufgegriffen und in Richtung Opfer gelenkt werden.

Trotz der angeführten möglichen Interventionsmaßnahmen, sollte der gezielten Mobbingprävention Vorrang gegeben werden. Durch frühzeitige Information, Aufklärung, Stärkung des Verantwortungs- und Selbstbewusstseins beispielsweise, könnte der Manifestation von Mobbing in der Schule entgegengewirkt werden. Dadurch könnten Opfer von Mobbing vor weitreichenden psychischen und physi-

schen Auswirkungen, sowie auch Täter vor potentieller Delinquenz bewahrt werden.

Zusammenfassend können folgende Maßnahmen vorgeschlagen werden um Mobbing in der Schule vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken:

- gezielte Mobbingprävention
- Interventionsmaßnahmen unter Einbindung der gesamten Gruppe
- Entmachtung der Täter
 - durch Minimieren von direkten und indirekten Helfern (Assistenten und Verstärker)
 - durch Stärkung des Einflusses der Verteidiger
 - durch Mobilisierung von Außenstehenden

9 Literatur- und Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

Alsaker, F.D. (2003): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Huber

Bödefeld, A. (2006): "... und du bist weg!" Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien, Berlin: LIT

Bortz, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag

Brinkmann, R.D. (1995): Mobbing, Bullying, Bossing. Treibjagd am Arbeitsplatz. Heidelberg: Sauer

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. New York: Wiley, S. 188-215

Cillessen, A.H.N.; van Ijzendoorn, H.W.; van Lieshout, C.F.M.; Hartup, W.W. (1992): Heterogeneity among Peer-Rejected Boys: Subtypes and Stabilities. In: Child Development, 63(4), S. 893-905

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

Coie, J.D.; Dodge, K.A. (1983): Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. In: Merrill-Palmer Quarterly, 29, S. 261-282

Coie, J.D.; Dodge, K.A. (1988): Multiple sources of data on social behavior and social status: A cross-age comparison. In: Child Development, 59(3), S. 815-829

Coie, J.D.; Dodge, K.A.; Coppotelli, H. (1982): Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. In: Developmental Psychology, 18(4), S. 557-570

Coie, J.D.; Dodge, K.A.; Kupersmidt, J.B. (1990): Peer group behavior and social status. In: Asher, S.R.; Coie, J.D. (Hrsg.): Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, S. 17-59

Dambach, K.E. (1998): Mobbing in der Schulklasse. München, Basel: Ernst Reinhardt

Einarsen, St.; Skogstad, A. (1996): Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organisations. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 5(2), S. 185 – 201

Fend, H. (1998): Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern: Huber

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

Flammer, August (1998): Abriß der Adoleszenzpsychologie. 2. Auflage. Bern: Edition Soziothek

Garandeanu, C.F.; Cillessen, A.H.N. (2006): From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. In: Aggression and Violent Behavior, 11(6), S. 612-625

Gasteiger Klicpera, Barbara (2001): Aggression und Klassengemeinschaft: Entwicklung und Einflußfaktoren. Wien: Habilitationsschrift

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

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

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

Kasper, H. (1998): Mobbing in der Schule. Probleme annehmen, Konflikte lösen. Lichtenau: AOL

Kolodej, Ch. (1999): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und seine Bewältigung. Mit zahlreichen Fallbeispielen. Wien: WUV

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

Kriz, J., Lisch R. (1988): Methodenlexikon für Mediziner, Psychologen, Soziologen. München: Psychologie Verlags Union

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

Lagerspetz, K.M.; Björkqvist, K.; Berts, M.; King, E. (1982): Group aggression among school children in three schools. In: Scandinavian Journal of Psychology, 23(1), S. 45-52

Leymann, H. (1993): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

Leymann, H. (1995): Der neue Mobbing-Bericht. Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

Leymann, H.; Niedl, K. (1994): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz. Ein Ratgeber für Betroffene. Wien: ÖGB

Lorenz, K. (1991): Hier bin ich – wo bist du? Ethologie der Graugans. München: Piper

Maasch, E. (1968): Machtkampf und Intrige im Betrieb. Heidelberg: I.H. Sauer

Meyers Großes Taschenlexikon (1992): 4., vollst. überarb. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: B.I. Taschenbuchverlag

Mohr, A. (2004): Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen von Viktimisierung durch Mitschüler. In: Gehl, Günter (Hrsg.): Auswege aus der Gewalt an Schulen. Projekte und Konzepte. Band 1. Weimar: Bertuch, S. 27-36

Möhring, W.; Schlütz, D. (2003): Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden:

Moreno, J.L. (1967): Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. 2., erw. Auflage. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag

Mummendey, H.D. (1996): Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen: Hogrefe

Niedl, Klaus (1995): Mobbing/Bullying am Arbeitsplatz. München: Rainer Hampp

Neuberger, O. (1995): Mobbing – Übel mitspielen in Organisationen. 2., verb. und erw. Auflage. München, Mering: Rainer Hampp Verlag

Neuberger, O. (1999): Mobbing – Übel mitspielen in Organisationen. 3. Auflage. München: Rainer Hampp Verlag

Nussbaumer, M. (2009): Mobbing in der Schule. In: polis aktuell, (6)

Olweus, D. (1995): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber

Olweus, D. (1996): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 2., korrig. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber

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. In: Aggressive Behavior, 20(6), S. 411-428

Pellegrini, A.D.; Bartini, M. (2000): A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. In: American Educational Research Journal, 37(3), S. 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. In: Journal of Educational Psychology, 37(2), S. 216-224

Perry, D.G.; Kusel, S.J.; Perry, L.C. (1988): Victims of Peer Aggression. In: Developmental Psychology, 24(6), S. 807-814

Prosch, A. (1995): Mobbing am Arbeitsplatz. Literaturanalyse mit Fallstudie. Konstanz: Hartung-Gorre

Roland, E.; Idsoe, T. (2001): Aggression and bullying. In: Aggressive Behavior, 27(6), S. 446-462

Salmivalli, C. (1999): Participant role approach to school bullying: implications for interventions. In: Journal of Adolescence, 22(4), S. 453-459

Salmivalli, C. (2010): Bullying and the peer group: A review. In: Aggression and Violent Behavior, 15(2), S. 112-120

Salmivalli, C.; Huttunen, A.; Lagerspetz, K. (1997): Peer networks and bullying in schools. In: Scandinavian Journal of Psychology, 38(4), S. 305-312

Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K.; Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. In: Aggressive Behaviour, 22(1), S. 1-15

Salmivalli, C.; Lappalainen, M.; Lagerspetz, K. (1998): Stability and Change of Behavior in Connection with Bullying in Schools. A Two-Year Follow-Up. In: Aggressive Behavior, 24(3), S. 205-218

Salmivalli, C.; Voeten, M. (2004): Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. In: International Journal of Behavioral Development, 28(3), S. 246-258

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

Schäfer, M. (2007): Mobbing unter Schülern. In: Petermann, F.; Schneider, W.: Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe

Schäfer, M.; Albrecht, A. (2004): „Wie du mir, so ich dir?“ Prävalenz und Stabilität von Bullying in Grundschulklassen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51(2), S. 136-150

Schäfer, M.; Herpell, G. (2010): Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertigmachen. Der Mobbingreport. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

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

Schäfer, M.; Korn, S.; Brodbeck, F.C.; Wolke, D.; Schulz, H. (2004): Bullying Roles in Changing Contexts: The Stability of Victim and Bully Roles from Primary to Secondary School (Research Report No. 165). München: Ludwig-Maximilians-University, Department of Psychology, Institute for Educational Psychology

Schäfer, M.; Kulis, M. (2005): Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrolle beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen. In: Ittel, A.; von Salisch, M. (Hrsg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 220-236

Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsbedingungen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe

Schmidt-Denter, U. (1996): Soziale Entwicklung. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Schubarth, W. (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer

Schuster, B. (1997): Bullying in der Schule: Ein Überblick über die Forschung und Anregungen aus verwandten Forschungstraditionen. In: Empirische Pädagogik, 11(3), S. 315-326

Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.; Slee, P. (Hrsg.) (1999): The Nature of School Bullying. A cross-national perspective. London, New York: Routledge

Sutton, J.; Smith P.K. (1999): Bullying as a Group Process: An Adaption of the Participant Role Approach. In: Aggressive Behaviour, 25(2), S. 97-111

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. In: International Journal of Behavioral Development, 29(4), S. 314-322

Watzlawick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10., unveränd. Auflage. Bern: Huber

Weis, H.C.; Steinmetz, P. (2008): Marktforschung. 7. Auflage. Ludwigshafen am Rhein:

Wentzel, K.R.; Asher, St.R. (1995): The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular and Controversial Children. In: Child Development, 66(3), S. 754-763

Zuschlag, B. (2001): Mobbing – Schikane am Arbeitsplatz. Erfolgreiche Mobbing-Abwehr durch systematische Ursachenanalyse. 3., überarb. Auflage. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie Göttingen

Onlineverzeichnis

Brockhaus Enzyklopädie Online (2005-2012): Mobbing

URL: <http://www.brockhaus-enzklopaedie.de> [Download: 15.02.2012]

Bundesministerium für Gesundheit (2009): HBSC Factsheet Nr. 5: Bullying und Gewalt von Schülerinnen und Schülern

URL: http://www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/0/2/3/CH1105/CMS1327919019042/factsheet_nr__5_update_2009__3_neu.pdf [Download: 24.03.2012]

Duden online (2012): Mobben

URL: <http://www.duden.de> [Download: 15.02.2012]

OECD (2009): Doing Better for Children

URL: <http://www.oecd.org/els/social/childwellbeing> [Download: 24.03.2012]

Oxford Dictionaries (2012): Mob

URL: <http://www.oxforddictionaries.com> [Download: 15.02.2012]

Anhang

Anlagenverzeichnis

Fragebogen	98
Elternbrief	101
Statistische Berechnungen	102
Abstract (deutsch & englisch)	120
Lebenslauf	121

SCHÜLERFRAGEBOGEN

Ich möchte mit diesem Fragebogen gerne untersuchen, wie du die Mitschüler deiner Klasse und dich selbst in verschiedenen Situationen siehst. Beantworte die Fragen bitte so ehrlich wie möglich, denn **alle deine Antworten bleiben geheim!**

Du brauchst keinen Namen angeben. Auch deine Lehrer und deine Mitschüler erfahren nichts über deine Antworten.

Klasse: _____

Alter: _____

Code: _____ (deine Nummer auf dem beiliegenden Zettel)

Geschlecht: ☐ männlich

☐ weiblich

Bitte gib an mit welchen **drei** Mitschülern du am liebsten bzw. am wenigsten gerne etwas gemeinsam machst. Trag als Antwort nicht die Namen deiner Mitschüler ein, sondern die **Nummern**, die auf dem beiliegenden Zettel stehen.

Frage	1.	2.	3.
1. Mit wem aus deiner Klasse machst du am liebsten was gemeinsam?			
2. Mit wem aus deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas gemeinsam?			

Trag bitte für folgende Fragen in den ersten Spalten die Nummern **aller** Mitschüler ein, für die das beschriebene Verhalten zutrifft. In der letzten Spalte kreuze an ob das Verhalten auch auf dich zutrifft.

Frage	1.	2.	3.	4., 5., 6., ...	ich auch				
					immer	meist	manchm.	selten	nie
3. Wer ist gemein zu anderen, indem er Geschichten oder Lügen erfindet und erzählt, damit eine bestimmte Person nicht gemocht wird?					☐	☐	☐	☐	☐
4. Wer ist gemein zu anderen indem er sie tritt, rumschubst, stößt oder schlägt?					☐	☐	☐	☐	☐
5. Wer macht beim Sekkieren und bei Gemeinheiten mit, wenn jemand anderer damit angefangen hat?					☐	☐	☐	☐	☐
6. Wer schaut zu und macht nichts (wenn jemand sekkiert wird)?					☐	☐	☐	☐	☐
7. Wer tröstet das Opfer oder ermutigt es, einem Lehrer von den Gemeinheiten zu erzählen?					☐	☐	☐	☐	☐
8. Wer schaut immer weg oder geht weg, wenn jemand sekkiert wird?					☐	☐	☐	☐	☐
9. Wer wird oft körperlich angegriffen, zum Beispiel geschlagen, getreten oder gestoßen?					☐	☐	☐	☐	☐
10. Über wen werden hinter seinem Rücken immer wieder Gerüchte und Lügen erzählt?					☐	☐	☐	☐	☐
11. Wer sorgt dafür, dass die anderen bei Gemeinheiten mitmachen, zum Beispiel, dass jemand immer wieder zum Sündenbock wird?					☐	☐	☐	☐	☐
12. Wer hilft demjenigen, der gemein behandelt wird?					☐	☐	☐	☐	☐
13. Wer bietet demjenigen, der andere gemein behandelt und sekkiert, immer wieder direkte Unterstützung an?					☐	☐	☐	☐	☐

Frage	1.	2.	3.	4., 5., 6., ...	ich auch				
					immer	meist	manchm.	selten	nie
14. Wer versucht andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen?					☐	☐	☐	☐	☐
15. Wer lacht, wenn jemand sekkiert oder gemein behandelt wird?					☐	☐	☐	☐	☐
16. Wer sagt den anderen, dass sie mit den Gemeinheiten aufhören sollen?					☐	☐	☐	☐	☐
17. Wer hält sich immer aus der Situation heraus, wenn jemand sekkiert wird?					☐	☐	☐	☐	☐
18. Wer wird oft von anderen lächerlich gemacht, aufgezoogen oder beleidigt?					☐	☐	☐	☐	☐
19. Wer erfindet immer etwas Neues um jemanden aus der Klasse fertig zu machen?					☐	☐	☐	☐	☐
20. Wer hilft dem Täter, wenn jemand getreten, rumgeschubst oder geschlagen wird?					☐	☐	☐	☐	☐
21. Wem werden oft Sachen weggenommen oder zerstört?					☐	☐	☐	☐	☐
22. Wer stachelt den Täter an, damit er sich motiviert fühlt weiterzumachen?					☐	☐	☐	☐	☐
23. Wer setzt sich dafür ein, dass die anderen mit den Gemeinheiten und dem Sekkieren aufhören?					☐	☐	☐	☐	☐
24. Wer ergreift keine Partei wenn jemand gemein behandelt wird?					☐	☐	☐	☐	☐
25. Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder aus der Gruppe ausgeschlossen?					☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für deine Mitarbeit! ☺

Sehr geehrte Eltern!

Mein Name ist Bianca Köpf und ich studiere Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit befrage ich AHS-Klassen in Wien zum Thema Mobbing in der Schule. Auch die Klasse Ihres Kindes nimmt an dieser, vom Stadtschulrat für Wien genehmigten, wissenschaftlichen Untersuchung teil.

Dazu ist von den SchülerInnen ein kurzer Fragebogen auszufüllen. Es handelt sich dabei um kurze Fragen zum Verhalten in verschiedenen Situationen im Schulalltag, die durch Auswahl bzw. Ankreuzen zu beantworten sind.

Die Untersuchung erfolgt völlig anonym. Es werden keinerlei Namen der Schule, der SchülerInnen oder ähnliches erhoben! Selbstverständlich werden alle Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben, sie dienen ausschließlich dem Zweck der Diplomarbeit.

Mit Ihrer Zustimmung zur Teilnahme Ihres Kindes an der Fragebogenbefragung, ermöglichen Sie die Gewinnung von erforderlichen Daten und helfen mir beim Verfassen meiner Diplomarbeit sehr weiter.

Herzlichen Dank für Ihr Einverständnis!

Mit freundlichen Grüßen,
Bianca Köpf

Bitte füllen Sie diesen Abschnitt aus, und geben Sie ihn Ihrem Kind wieder in die Schule mit.

(Bitte ankreuzen)

- ☐ Ja, ich bin damit einverstanden, dass mein Kind an der anonymen Fragebogenerhebung teilnimmt.

Name des Schülers/der Schülerin

Ort, Datum

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

Statistische Berechnungen

Klassendifferenzierung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
3A	21	22,1	22,1	22,1
3B	24	25,3	25,3	47,4
Gültig 3C	25	26,3	26,3	73,7
3D	25	26,3	26,3	100,0
Gesamt	95	100,0	100,0	

Geschlecht der Schüler

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Mädchen	45	47,4	47,4	47,4
Gültig Buben	50	52,6	52,6	100,0
Gesamt	95	100,0	100,0	

Alter der Schüler

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
12 Jahre	13	13,7	13,7	13,7
Gültig 13 Jahre	77	81,1	81,1	94,7
14 Jahre	5	5,3	5,3	100,0
Gesamt	95	100,0	100,0	

Häufigkeitstabelle für Typen-Zuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	beliebt	29	27,9	27,9	27,9
	abgelehnt	20	19,2	19,2	47,1
	unbeachtet	19	18,3	18,3	65,4
	kontroversiell	8	7,7	7,7	73,1
	durchschnittlich	28	26,9	26,9	100,0
	Gesamt	104	100,0	100,0	
Gesamt		104	100,0		

Häufigkeitstabelle für Typen-Zuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	beliebt	7	30,4	30,4	30,4
	abgelehnt	4	17,4	17,4	47,8
	unbeachtet	4	17,4	17,4	65,2
	kontroversiell	1	4,3	4,3	69,6
	durchschnittlich	7	30,4	30,4	100,0
	Gesamt	23	100,0	100,0	
Gesamt		23	100,0		

a. Klassendifferenzierung = 3A

Häufigkeitstabelle für Typen-Zuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	beliebt	6	22,2	22,2	22,2
	abgelehnt	5	18,5	18,5	40,7
	unbeachtet	7	25,9	25,9	66,7
	kontroversiell	2	7,4	7,4	74,1
	durchschnittlich	7	25,9	25,9	100,0
	Gesamt	27	100,0	100,0	
Gesamt		27	100,0		

a. Klassendifferenzierung = 3B

Häufigkeitstabelle für Typen-Zuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	beliebt	8	29,6	29,6	29,6
	abgelehnt	5	18,5	18,5	48,1
	unbeachtet	4	14,8	14,8	63,0
	kontroversiell	1	3,7	3,7	66,7
	durchschnittlich	9	33,3	33,3	100,0
	Gesamt	27	100,0	100,0	
Gesamt		27	100,0		

a. Klassendifferenzierung = 3C

Häufigkeitstabelle für Typen-Zuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	beliebt	8	30,8	30,8	30,8
	abgelehnt	6	23,1	23,1	53,8
	unbeachtet	4	15,4	15,4	69,2
	kontroversiell	3	11,5	11,5	80,8
	durchschnittlich	5	19,2	19,2	100,0
	Gesamt	26	100,0	100,0	
Gesamt		26	100,0		

a. Klassendifferenzierung = 3D

Typen-Zuordnung * Geschlecht der SchülerInnen Kreuztabelle

			Geschlecht der SchülerInnen		Gesamt
			Mädchen	Buben	
Typen-Zuordnung	beliebt	Anzahl	13	16	29
		Erwartete Anzahl	13,9	15,1	29,0
		% der Gesamtzahl	12,5%	15,4%	27,9%
		Korrigierte Residuen	-,4	,4	
	abgelehnt	Anzahl	9	11	20
		Erwartete Anzahl	9,6	10,4	20,0
		% der Gesamtzahl	8,7%	10,6%	19,2%
		Korrigierte Residuen	-,3	,3	
	unbeachtet	Anzahl	10	9	19
		Erwartete Anzahl	9,1	9,9	19,0
		% der Gesamtzahl	9,6%	8,7%	18,3%
		Korrigierte Residuen	,4	-,4	
	kontroversiell	Anzahl	4	4	8
		Erwartete Anzahl	3,8	4,2	8,0
		% der Gesamtzahl	3,8%	3,8%	7,7%
		Korrigierte Residuen	,1	-,1	
	durchschnittlich	Anzahl	14	14	28
		Erwartete Anzahl	13,5	14,5	28,0
		% der Gesamtzahl	13,5%	13,5%	26,9%
		Korrigierte Residuen	,2	-,2	
Gesamt	Anzahl		50	54	104
	Erwartete Anzahl		50,0	54,0	104,0
	% der Gesamtzahl		48,1%	51,9%	100,0%

Häufigkeitstabelle für Typen-Zuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	beliebt	13	26,0	26,0	26,0
	abgelehnt	9	18,0	18,0	44,0
	unbeachtet	10	20,0	20,0	64,0
	kontroversiell	4	8,0	8,0	72,0
	durchschnittlich	14	28,0	28,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	
Gesamt		50	100,0		

a. Geschlecht der SchülerInnen = Mädchen

Häufigkeitstabelle für Typen-Zuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	beliebt	16	29,6	29,6	29,6
	abgelehnt	11	20,4	20,4	50,0
	unbeachtet	9	16,7	16,7	66,7
	kontroversiell	4	7,4	7,4	74,1
	durchschnittlich	14	25,9	25,9	100,0
	Gesamt	54	100,0	100,0	
Gesamt		54	100,0		

a. Geschlecht der SchülerInnen = Buben

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Typen-Zuordnung
N		104
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	2,87
	Standardabweichung	1,57
Extremste Differenzen	Absolut	,182
	Positiv	,180
	Negativ	-,182
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,858
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,002

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Ränge

	Geschlecht der	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Typen-Zuordnung	Mädchen	50	53,95	2697,50
	Buben	54	51,16	2762,50
	Gesamt	104		

Statistik für Test^a

	Typen-Zuordnung
Mann-Whitney -U	1277,500
Wilcoxon-W	2762,500
Z	-,485
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,628

a. Gruppenvariable: Geschlecht der Schüler/innen

Statistiken

	N		Mittelwert	Standardabweichung	Perzentile		
	Gültig	Fehlend			25	50	75
Rollenzuordnung	104	0	3,17	2,10	1,00	4,00	5,00

Häufigkeitstabelle für Rollenzuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Zuordnung	22	21,2	21,2	21,2
	Täter	6	5,8	5,8	26,9
	Assistent	10	9,6	9,6	36,5
	Verstärker	8	7,7	7,7	44,2
	Verteidiger	22	21,2	21,2	65,4
	Aussenstehender	24	23,1	23,1	88,5
	Opfer	12	11,5	11,5	100,0
	Gesamt	104	100,0	100,0	
Gesamt		104	100,0		

Statistiken^a

	N		Mittelwert	Standardabweichung	Perzentile		
	Gültig	Fehlend			25	50	75
Rollenzuordnung	24	0	2,71	2,14	,25	3,00	4,75

a. Klassendifferenzierung = 3A

Häufigkeitstabelle für Rollenzuordnung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig keine Zuordnung	6	25,0	25,0	25,0
Täter	2	8,3	8,3	33,3
Assistent	3	12,5	12,5	45,8
Verstärker	4	16,7	16,7	62,5
Verteidiger	3	12,5	12,5	75,0
Aussenstehender	3	12,5	12,5	87,5
Opfer	3	12,5	12,5	100,0
Gesamt	24	100,0	100,0	
Gesamt	24	100,0		

a. Klassendifferenzierung = 3A

Statistiken^a

	N		Mittelwert	Standardabweichung	Perzentile		
	Gültig	Fehlend			25	50	75
Rollenzuordnung	27	0	3,00	2,20	,00	4,00	5,00

a. Klassendifferenzierung = 3B

Häufigkeitstabelle für Rollenzuordnung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig keine Zuordnung	7	25,9	25,9	25,9
Täter	1	3,7	3,7	29,6
Assistent	3	11,1	11,1	40,7
Verstärker	2	7,4	7,4	48,1
Verteidiger	5	18,5	18,5	66,7
Aussenstehender	6	22,2	22,2	88,9
Opfer	3	11,1	11,1	100,0
Gesamt	27	100,0	100,0	
Gesamt	27	100,0		

a. Klassendifferenzierung = 3B

Statistiken^a

	N		Mittelwert	Standardabweichung	Perzentile		
	Gültig	Fehlend			25	50	75
Rollenzuordnung	27	0	3,74	1,93	3,00	4,00	5,00

a. Klassendifferenzierung = 3C

Häufigkeitstabelle für Rollenzuordnung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig keine Zuordnung	4	14,8	14,8	14,8
Täter	1	3,7	3,7	18,5
Assistent	1	3,7	3,7	22,2
Verstärker	1	3,7	3,7	25,9
Verteidiger	8	29,6	29,6	55,6
Aussenstehender	9	33,3	33,3	88,9
Opfer	3	11,1	11,1	100,0
Gesamt	27	100,0	100,0	
Gesamt	27	100,0		

a. Klassendifferenzierung = 3C

Statistiken^a

	N		Mittelwert	Standardabweichung	Perzentile		
	Gültig	Fehlend			25	50	75
Rollenzuordnung	26	0	3,19	2,12	1,00	4,00	5,00

a. Klassendifferenzierung = 3D

Häufigkeitstabelle für Rollenzuordnung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig keine Zuordnung	5	19,2	19,2	19,2
Täter	2	7,7	7,7	26,9
Assistent	3	11,5	11,5	38,5
Verstärker	1	3,8	3,8	42,3
Verteidiger	6	23,1	23,1	65,4
Aussenstehender	6	23,1	23,1	88,5
Opfer	3	11,5	11,5	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	
Gesamt	26	100,0		

a. Klassendifferenzierung = 3D

Statistiken^a

	N		Mittelwert	Standardabweichung	Perzentile		
	Gültig	Fehlend			25	50	75
Rollenzuordnung	50	0	3,02	2,10	,00	4,00	5,00

a. Geschlecht der SchülerInnen = Mädchen

Häufigkeitstabelle für Rollenzuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Zuordnung	13	26,0	26,0	26,0
	Täter	2	4,0	4,0	30,0
	Assistent	3	6,0	6,0	36,0
	Verstärker	2	4,0	4,0	40,0
	Verteidiger	17	34,0	34,0	74,0
	Aussenstehender	9	18,0	18,0	92,0
	Opfer	4	8,0	8,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	
Gesamt		50	100,0		

a. Geschlecht der SchülerInnen = Mädchen

Statistiken^a

	N		Mittelwert	Standardabweichung	Perzentile		
	Gültig	Fehlend			25	50	75
Rollenzuordnung	54	0	3,31	2,11	1,75	4,00	5,00

a. Geschlecht der SchülerInnen = Buben

Häufigkeitstabelle für Rollenzuordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Zuordnung	9	16,7	16,7	16,7
	Täter	4	7,4	7,4	24,1
	Assistent	7	13,0	13,0	37,0
	Verstärker	6	11,1	11,1	48,1
	Verteidiger	5	9,3	9,3	57,4
	Aussenstehender	15	27,8	27,8	85,2
	Opfer	8	14,8	14,8	100,0
	Gesamt	54	100,0	100,0	
Gesamt		54	100,0		

a. Geschlecht der SchülerInnen = Buben

Rollenzuordnung * Geschlecht der SchülerInnen Kreuztabelle

			Geschlecht der SchülerInnen		Gesamt
			Mädchen	Buben	
Rollenzuordnung	keine Zuordnung	Anzahl	13	9	22
		Erwartete Anzahl	10,6	11,4	22,0
		% der Gesamtzahl	12,5%	8,7%	21,2%
		Korrigierte Residuen	1,2	-1,2	
	Täter	Anzahl	2	4	6
		Erwartete Anzahl	2,9	3,1	6,0
		% der Gesamtzahl	1,9%	3,8%	5,8%
		Korrigierte Residuen	-,7	,7	
	Assistent	Anzahl	3	7	10
		Erwartete Anzahl	4,8	5,2	10,0
		% der Gesamtzahl	2,9%	6,7%	9,6%
		Korrigierte Residuen	-1,2	1,2	
	Verstärker	Anzahl	2	6	8
		Erwartete Anzahl	3,8	4,2	8,0
		% der Gesamtzahl	1,9%	5,8%	7,7%
		Korrigierte Residuen	-1,4	1,4	
	Verteidiger	Anzahl	17	5	22
		Erwartete Anzahl	10,6	11,4	22,0
		% der Gesamtzahl	16,3%	4,8%	21,2%
		Korrigierte Residuen	3,1	-3,1	
	Aussenstehender	Anzahl	9	15	24
		Erwartete Anzahl	11,5	12,5	24,0
		% der Gesamtzahl	8,7%	14,4%	23,1%
		Korrigierte Residuen	-1,2	1,2	
	Opfer	Anzahl	4	8	12
		Erwartete Anzahl	5,8	6,2	12,0
		% der Gesamtzahl	3,8%	7,7%	11,5%
		Korrigierte Residuen	-1,1	1,1	
Gesamt		Anzahl	50	54	104
		Erwartete Anzahl	50,0	54,0	104,0
		% der Gesamtzahl	48,1%	51,9%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	14,240 ^a	6	,027
Likelihood-Quotient	14,787	6	,022
Zusammenhang linear-mit-linear	,511	1	,475
Anzahl der gültigen Fälle	104		

a. 5 Zellen (35,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,88.

Statistiken

	N		Mittelwert	Standardabweichung	Perzentile		
	Gültig	Fehlend			25	50	75
Täter - Selbsteinschätzung	104	0	3,77	1,63	3,00	4,00	5,00
Assistent - Selbsteinschätzung	104	0	3,22	1,54	3,00	4,00	4,00
Verstärker - Selbsteinschätzung	104	0	3,58	1,78	3,00	4,00	5,00
Verteidiger - Selbsteinschätzung	104	0	2,14	1,31	1,00	2,00	3,00
Außenseiter - Selbsteinschätzung	104	0	2,79	1,49	2,00	3,00	4,00
Opfer - Selbsteinschätzung	104	0	3,35	1,65	3,00	4,00	5,00

Häufigkeitstabelle für Täter - Selbsteinschätzung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	immer	7	6,7	7,8	7,8
	meist	6	5,8	6,7	14,4
	manchmal	29	27,9	32,2	46,7
	selten	48	46,2	53,3	100,0
	Gesamt	90	86,5	100,0	
Fehlend	Systemdefiniert fehlend	14	13,5		
	Gesamt	14	13,5		
Gesamt		104	100,0		

Häufigkeitstabelle für Assistent - Selbsteinschätzung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	immer	5	4,8	5,8	5,8
	meist	19	18,3	22,1	27,9
	manchmal	47	45,2	54,7	82,6
	selten	15	14,4	17,4	100,0
	Gesamt	86	82,7	100,0	
Fehlend	Systemdefiniert fehlend	18	17,3		
	Gesamt	18	17,3		
Gesamt		104	100,0		

Häufigkeitstabelle für Verstärker - Selbsteinschätzung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	immer	5	4,8	5,8	5,8
	meist	15	14,4	17,4	23,3
	manchmal	17	16,3	19,8	43,0
	selten	49	47,1	57,0	100,0
	Gesamt	86	82,7	100,0	
Fehlend	Systemdefiniert fehlend	18	17,3		
	Gesamt	18	17,3		
Gesamt		104	100,0		

Häufigkeitstabelle für Verteidiger - Selbsteinschätzung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	immer	29	27,9	39,7	39,7
	meist	31	29,8	42,5	82,2
	manchmal	9	8,7	12,3	94,5
	selten	4	3,8	5,5	100,0
	Gesamt	73	70,2	100,0	
Fehlend	Systemdefiniert fehlend	31	29,8		
	Gesamt	31	29,8		
Gesamt		104	100,0		

Häufigkeitstabelle für Außenstehend - Selbsteinschätzung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	immer	20	19,2	23,3	23,3
	meist	26	25,0	30,2	53,5
	manchmal	31	29,8	36,0	89,5
	selten	9	8,7	10,5	100,0
	Gesamt	86	82,7	100,0	
Fehlend	Systemdefiniert fehlend	18	17,3		
	Gesamt	18	17,3		
Gesamt		104	100,0		

Häufigkeitstabelle für Opfer - Selbsteinschätzung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	immer	6	5,8	7,0	7,0
	meist	18	17,3	20,9	27,9
	manchmal	33	31,7	38,4	66,3
	selten	29	27,9	33,7	100,0
	Gesamt	86	82,7	100,0	
Fehlend	Sy stemdefiniert	18	17,3		
	fehlend				
	Gesamt	18	17,3		
Gesamt		104	100,0		

Ränge

Rollendifferenzierung		N	Mittlerer Rang
Täter - Selbsteinschätzung	Täter	3	26,00
	Assistent	9	26,67
	Verstärker	7	39,00
	Verteidiger	18	37,50
	Außenstehend	19	37,53
	Opfer	12	30,58
	Gesamt	68	
Assistent - Selbsteinschätzung	Täter	3	32,17
	Assistent	8	31,00
	Verstärker	7	23,71
	Verteidiger	18	29,78
	Außenstehend	18	41,06
	Opfer	10	29,45
	Gesamt	64	
Verstärker - Selbsteinschätzung	Täter	2	34,25
	Assistent	8	33,38
	Verstärker	7	30,79
	Verteidiger	18	32,94
	Außenstehend	18	33,22
	Opfer	11	30,73
	Gesamt	64	
Verteidiger - Selbsteinschätzung	Täter	2	49,50
	Assistent	6	21,25
	Verstärker	5	23,50
	Verteidiger	16	22,66
	Außenstehend	17	31,15
	Opfer	8	31,13
	Gesamt	54	
Außenstehend - Selbsteinschätzung	Täter	4	8,50
	Assistent	8	42,69
	Verstärker	6	37,42
	Verteidiger	18	36,97
	Außenstehend	18	27,97
	Opfer	10	31,10
	Gesamt	64	
Opfer - Selbsteinschätzung	Täter	4	18,88
	Assistent	8	37,69
	Verstärker	7	38,36
	Verteidiger	18	35,81
	Außenstehend	18	33,83
	Opfer	9	20,11
	Gesamt	64	

Statistik für Test^{a,b}

	Täter - Selbsteinschätzung	Assistent - Selbsteinschätzung	Verstärker - Selbsteinschätzung	Verteidiger - Selbsteinschätzung	Außenstehend - Selbsteinschätzung	Opfer - Selbsteinschätzung
Chi-Quadrat	4,394	7,370	,287	9,546	12,836	8,905
df	5	5	5	5	5	5
Asymptotische Signifikanz	,494	,195	,998	,089	,025	,113

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Rollendifferenzierung

Typen-Zuordnung * Geschlecht der SchülerInnen Kreuztabelle

			Geschlecht der SchülerInnen		Gesamt	
			Mädchen	Buben		
Typen-Zuordnung	beliebt	Anzahl	13	16	29	
		Erwartete Anzahl	13,9	15,1	29,0	
		% der Gesamtzahl	12,5%	15,4%	27,9%	
		Korrigierte Residuen	-,4	,4		
	abgelehnt	Anzahl	9	11	20	
		Erwartete Anzahl	9,6	10,4	20,0	
		% der Gesamtzahl	8,7%	10,6%	19,2%	
		Korrigierte Residuen	-,3	,3		
	unbeachtet	Anzahl	10	9	19	
		Erwartete Anzahl	9,1	9,9	19,0	
		% der Gesamtzahl	9,6%	8,7%	18,3%	
		Korrigierte Residuen	,4	-,4		
	kontroversiell	Anzahl	4	4	8	
		Erwartete Anzahl	3,8	4,2	8,0	
		% der Gesamtzahl	3,8%	3,8%	7,7%	
		Korrigierte Residuen	,1	-,1		
	durchschnittlich	Anzahl	14	14	28	
		Erwartete Anzahl	13,5	14,5	28,0	
		% der Gesamtzahl	13,5%	13,5%	26,9%	
		Korrigierte Residuen	,2	-,2		
	Gesamt		Anzahl	50	54	104
			Erwartete Anzahl	50,0	54,0	104,0
			% der Gesamtzahl	48,1%	51,9%	100,0%

Rollendifferenzierung * Typen-Zuordnung Kreuztabelle

			Typen-Zuordnung					Gesamt
			beliebt	abgelehnt	unbeachtet	kontroversiell	durchschnittlich	
Rollendifferenzierung	Täter	Anzahl	0	3	1	0	2	6
		Erwartete Anzahl	1,7	1,3	1,0	,4	1,6	6,0
		% der Gesamtzahl	,0%	3,7%	1,2%	,0%	2,4%	7,3%
		Korrigierte Residuen	-1,6	1,7	,0	-,6	,4	
	Assistent	Anzahl	3	0	2	3	2	10
		Erwartete Anzahl	2,8	2,2	1,7	,6	2,7	10,0
		% der Gesamtzahl	3,7%	,0%	2,4%	3,7%	2,4%	12,2%
		Korrigierte Residuen	,1	-1,8	,3	3,4	-,5	
	Verstärker	Anzahl	2	2	0	1	3	8
		Erwartete Anzahl	2,2	1,8	1,4	,5	2,1	8,0
		% der Gesamtzahl	2,4%	2,4%	,0%	1,2%	3,7%	9,8%
		Korrigierte Residuen	-,2	,2	-1,4	,8	,7	
	Verteidiger	Anzahl	11	2	3	0	6	22
		Erwartete Anzahl	6,2	4,8	3,8	1,3	5,9	22,0
		% der Gesamtzahl	13,4%	2,4%	3,7%	,0%	7,3%	26,8%
		Korrigierte Residuen	2,7	-1,7	-,5	-1,4	,1	
	Außenstehend	Anzahl	5	3	8	1	7	24
		Erwartete Anzahl	6,7	5,3	4,1	1,5	6,4	24,0
		% der Gesamtzahl	6,1%	3,7%	9,8%	1,2%	8,5%	29,3%
		Korrigierte Residuen	-,9	-1,3	2,5	-,5	,3	
	Opfer	Anzahl	2	8	0	0	2	12
		Erwartete Anzahl	3,4	2,6	2,0	,7	3,2	12,0
		% der Gesamtzahl	2,4%	9,8%	,0%	,0%	2,4%	14,6%
		Korrigierte Residuen	-,9	4,1	-1,7	-1,0	-,9	
	Gesamt	Anzahl	23	18	14	5	22	82
		Erwartete Anzahl	23,0	18,0	14,0	5,0	22,0	82,0
		% der Gesamtzahl	28,0%	22,0%	17,1%	6,1%	26,8%	100,0%
		Korrigierte Residuen						

Ränge

Typen-Zuordnung		N	Mittlerer Rang
Rollendifferenzierung	beliebt	23	39,63
	abgelehnt	18	50,56
	unbeachtet	14	42,93
	kontroversiell	5	22,70
	durchschnittlich	22	39,41
	Gesamt	82	

Statistik für Test^{a,b}

	Rollendifferenzierung
Chi-Quadrat	6,403
df	4
Asymptotische Signifikanz	,171

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable:
Typen-Zuordnung

Abstract (deutsch)

Seit nunmehr einigen Jahren verfolgt die Mobbingforschung im schulischen Kontext einen Gruppenansatz, der neben Täter und Opfer auch die restlichen Mitschüler einer Schulklasse in unterschiedlicher Form inkludiert. Dieser Participant Role Approach wurde in der Arbeit aufgegriffen und theoretisch und empirisch untersucht. Die Studie beinhaltet eine quantitativ explorative Untersuchung, in der Schüler im Alter zwischen 12 und 14 Jahren zum Thema Mobbingverhalten befragt wurden. Dabei galt das zentrale Ziel der Erforschung des sozialen Status, den ein Schüler in der Klasse einnimmt sowie der Identifizierung der unterschiedlichen Mitschülerrollen. Diesbezüglich konnten bei einer kombinierten Betrachtung von sozialem Status und der Zugehörigkeit zu einer definierten Mitschülerrolle, Unterschiede ausgemacht werden.

Abstract (englisch)

For the past few years research on school mobbing has increasingly pursued a group approach. The view of mobbing as a group process involves the whole group, besides Bullies and Victims also the rest of the school class in different roles. This Participant Role Approach has been taken on in the paper and was theoretically and empirically examined. The study includes a quantitative, explorative investigation surveying pupils aged between 12 and 14 years concerning their behaviour regarding mobbing. The main goal thereby was the exploration of the social status within the group, as well as the identification of the different Participant Roles taken by individual children in the mobbing process. Through a combined examination, connections between social status and the belonging to a defined Participant Role were found.

LEBENS LAUF

ANGABEN ZUR PERSON

Name	Bianca Köpf
Geburtsdatum	03.09.1985
Geburtsort	Gmünd (Niederösterreich)
Staatsangehörigkeit	Österreich

AUSBILDUNG

2005 - 2012	Studium der Pädagogik
Universität	Universität Wien
Schwerpunkte	Aus- und Weiterbildungsforschung Sonder- und Heilpädagogik
Abschluss	Magistra der Philosophie (Mag. phil.)
2007 - 2011	Studium der Internationalen Betriebswirtschaft
Universität	Wirtschaftsuniversität Wien
Schwerpunkt	Cross-Functional-Management Auslandssemester an der Universidad Carlos III de Madrid
Abschluss	Bachelor of Science (BSc WU)
1999 – 2004	Höhere Lehranstalt für Tourismus (HLF) Krems, Niederösterreich

BERUFSERFAHRUNG

Juli 2010 – aktuell	Freie Dienstnehmerin im Bereich HR Raiffeisen Bank International, Wien
Februar – April 2011	Volontariat AußenwirtschaftsCenter Barcelona, Spanien Wirtschaftskammer Österreich
April – August 2010	Praktikum im Bereich Recruiting & HR Development T-Mobile Austria, Wien
Juli, August 2009 und 2008	Praktikum im Bereich HR Development T-Mobile Austria, Wien
Nov. 2008 – Juli 2011 (mit Unterbrechungen)	Tätigkeiten im Bereich Marketing, PR L'Oréal Österreich, Wien

2006 - 2008	Neben- und Sommerjobs als Au-Pair und in der Kinderbetreuung Wien und England
Sept. 2004 – August 2005	Au-pair (inklusive Besuch eines Englischkurses)
Sommer 2000 - 2004	diverse Praktika im Bereich Service und Küche Niederösterreich und Kärnten
SOZIALES ENGAGEMENT	
Sept. 2010 - Juni 2011	Ehrenamtliche Mitarbeit als „Lernbuddy“ Wöchentliche Lernbetreuung und Freizeitgestaltung eines sozial benachteiligten Kindes
Projekt	Volunteering@WU - Initiative der WU Wien in Kooperation mit Caritas Wien, Rotes Kreuz Wien und REWE Group
SPRACHKOMPETENZ	
Muttersprache	Deutsch
Fremdsprachen	Englisch (sehr gute Kenntnisse) Spanisch (gute Kenntnisse) Russisch (Grundkenntnisse) Französisch (Grundkenntnisse)
EDV-KOMPETENZ	
	Gute Anwenderkenntnisse diverser MS-Office Programme, Lotus Notes PeopleClick (Recruitingtool)