

Warum Schüler ihre Mitschüler schikanieren:
Zur Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für verschiedene Bullying-Rollen

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg,

Fachbereich Erziehungswissenschaften

von Herrn Mario Herrmann

geb. am 20.06.1980 in Merseburg

Erstgutachten:

Prof. Dr. Claudia Dalbert

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät III

Institut für Pädagogik

06099 Halle (Saale)

Zweitgutachten:

PD Dr. Christoph Gallschütz

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät III

Institut für Pädagogik

06099 Halle (Saale)

Datum der Verteidigung: 13.07.2010

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig, ohne unerlaubte Hilfe und ohne die Verwendung anderer Hilfsmittel angefertigt habe, als hier angegeben wurde. Die wörtliche oder sinngemäße Wiedergabe von Äußerungen aus Veröffentlichungen und anderen Quellen wurde von mir an den entsprechenden Stellen kenntlich gemacht.

Danksagung

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Claudia Dalbert für die Betreuung dieser Arbeit, für ihre vielen Inspirationen und fachlichen Ratschläge, für ihre ständige Hilfsbereitschaft sowie ihre grenzenlose Geduld bei der Beantwortung meiner Fragen. Des Weiteren danke ich herzlich Herrn PD Dr. Christoph Gallschütz für die Übernahme des Zweitgutachtens und das entgegengebrachte Interesse an dem Thema meiner Dissertation.

Weiterhin danke ich dem Kultusministerium Sachsen für die schnelle und unkomplizierte Bewilligung meiner Studie sowie allen Schulleitern, Klassenlehrern und natürlich Schülerinnen und Schülern, die sich für meine Arbeit Zeit genommen und an der Untersuchung teilgenommen haben.

Abschließend möchte ich mich bei meiner gesamten Familie, besonders aber bei meiner Frau Doreen, meinem Sohn Justin und meinen Eltern für deren Unterstützung, ihre Geduld und die vielen Entbehrungen während meiner Schaffensphase bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	VII
Abbildungsverzeichnis.....	X
Anhangsverzeichnis	XI
ZUSAMMENFASSUNG	1
1 BULLYING	8
1.1 Begriffsbestimmung und Definition von Bullying	8
1.2 Erscheinungsformen von Bullying	11
1.3 Prävalenz von Bullying.....	13
1.4 Folgen	17
1.5 Entstehungsbedingungen von Bullying	19
1.5.1 Personenbezogene Bedingungen	20
1.5.2 Familiäre Bedingungen.....	22
1.5.3 Schulische Bedingungen.....	24
1.5.4 Einfluss der Peers.....	26
1.6 Bullying als Gruppenprozess	27
1.6.1 Der Participant-Role-Ansatz.....	28
1.6.2 Häufigkeit und Stabilität der Mitschülerrollen	29
1.6.3 Konsistenz der Mitschülerrollen.....	30
1.6.4 Der Einfluss des sozialen Status auf die Participant Roles.....	31
1.7 Methoden zur Erfassung von Bullying	33
2 Das Gerechtigkeitsmotiv	38
2.1 Der Glaube an eine gerechte Welt	38
2.2 Evidenzen für die Existenz eines Gerechtigkeitsmotivs.....	40
2.3 Implizites und explizites Gerechtigkeitsmotiv	43
2.4 Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens.....	44
2.5 Bedeutung des GWG auf schulische Prozesse	45

3 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für den Bullying-Prozess	48
3.1 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Täter-, Assistenten- und Verstärker-Rolle.....	48
3.2 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Opfer-Rolle.....	49
3.3 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Rolle des Helfers	50
3.4 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Rolle des Außenstehenden	51
3.5 Differenzielle Einflüsse des expliziten und impliziten Gerechtigkeits-motivs	52
3.6 Vermittelnde Bedingungen zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und den Bullying-Rollen.....	53
4 Fragestellungen und Hypothesen	56
5 Untersuchungsmethode	61
5.1 Untersuchungsplan und Versuchsablauf.....	61
5.2 Stichprobenbeschreibung.....	63
5.3 Drop-Out-Analyse	64
5.4 Aufbau der Fragebögen	68
5.5 Operationalisierung der abhängigen Variablen	69
5.6 Operationalisierung der unabhängigen Variablen	77
6 Ergebnisse.....	84
6.1 Deskriptive Analyse.....	84
6.1.1 Rollenzuweisungen.....	84
6.1.2 Prävalenz der Bullying-Rollen.....	85
6.1.3 Stabilität der Bullying-Rollen.....	88
6.1.4 Vergleich zwischen Mitschülernominierung und Selbstbericht.....	89
6.2 Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse.....	92
6.2.1 Erklärung der Pro-Bullying-Rolle (Mitschülernominierung).....	96
6.2.2 Die Erklärung der Opfer-Rolle (Mitschülernominierung).....	99
6.2.3 Die Erklärung der Helfer-Rolle (Mitschülernominierung).....	100
6.2.4 Erklärung der Neutralen-Rolle (Mitschülernominierung)	102
6.2.5 Die Erklärung der LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt	104
6.2.6 Die Erklärung des sozialen Einflusses zum zweiten Messzeitpunkt	106
6.2.7 Die Erklärung der Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt	109

6.3 Überprüfung der Hypothesen.....	112
6.3.1 Erklärung der verschiedenen Bullying-Rolle	113
6.3.2 Erklärung der vermittelnden Bedingungen.....	117
6.4 Überprüfung der konvergenten Validität zwischen Fremd- und Selbstbericht ...	120
7 Diskussion	125
7.1 Kritische Würdigung der Befunde zur Häufigkeit von Bullying.....	125
7.2 Kritische Würdigung der Ergebnisse zur Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Bullying-Rollen.....	132
7.3 Methodenkritik.....	140
7.3.1 verwendete Instrumente.....	141
7.3.2 Stichprobe	142
7.3.3 allgemeine Kritikpunkte	143
7.4 Implikationen für Forschung und Praxis	144
7.4.1 Implikationen für die weitere Forschungsarbeit	144
7.4.2 Praktische Implikationen	146
Literatur	149
ANHANG.....	159

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Ergebnisse der Drop-Out-Analyse bezüglich des Geschlechts.....	66
Tabelle 2. Ergebnisse der Drop-Out-Analyse bezüglich der Schulform.....	66
Tabelle 3. Ergebnisse der Drop-Out-Analyse bezüglich aller erhobenen Merkmale	67
Tabelle 4. Itemkennwerte und Faktorenladungen der Skala zur Erfassung der Bullying-Rollen.....	73
Tabelle 5. Faktorladungen der Pro-Bullying-Items	75
Tabelle 6. Zusammenfassung der Skalenwerte zu beiden Messzeitpunkten	83
Tabelle 7. Verteilung der Bullying-Rollen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt in Prozent und Häufigkeiten	86
Tabelle 8. Verteilung der Bullying-Rollen zu beiden Messzeitpunkten in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	86
Tabelle 9. Verteilung der Bullying-Rollen zu beiden Messzeitpunkten in Abhängigkeit der Schulform	87
Tabelle 10. Stabilität der Bullying-Rollen innerhalb von sechs Monaten	88
Tabelle 11. Stabilität der Bullying-Rollen von Jungen und Mädchen über einen Zeitraum von sechs Monaten.....	89
Tabelle 12. Vergleich der selbst- und fremdberichteten Bullying-Rollen zu T1 und T2 in Prozent und Häufigkeiten	90
Tabelle 13. Verteilung der fremdberichteten Bullying-Rollen in Abhängigkeit der selbstberichteten Rollen zum ersten Messzeitpunkt.....	91
Tabelle 14. Verteilung der fremdberichteten Bullying-Rollen in Abhängigkeit der selbstberichteten Rollen zum zweiten Messzeitpunkt	92
Tabelle 15. Bivariate Korrelationen der Variablen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt	94
Tabelle 16. Regression von der Pro-Bullying-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate des ersten Zeitpunkts	97
Tabelle 17. Regression von der Pro-Bullying-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt.....	98
Tabelle 18. Regression von der Opfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Zeitpunkt	99

Tabelle 19. Regression von der Opfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die Opfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt	100
Tabelle 20. Regression von der Helfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Zeitpunkt	101
Tabelle 21. Regression von der Helfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die Helfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt	102
Tabelle 22. Regression von der Neutralen-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Zeitpunkt	103
Tabelle 23. Regression von der Neutralen-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die Neutralen-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt	103
Tabelle 24. Regression von LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate des ersten Zeitpunkts.....	105
Tabelle 25. Regression von LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt auf LehrerInnengerechtigkeit zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt.....	106
Tabelle 26. Regression vom sozialen Einfluss zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Messzeitpunkt.....	107
Tabelle 27. Regression vom sozialen Einfluss zum zweiten Messzeitpunkt auf den sozialen Einfluss zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie auf die signifikanten Korrelate zum ersten Messzeitpunkt.....	108
Tabelle 28. Regression von der Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Messzeitpunkt.....	110
Tabelle 29. Regression von der Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt auf die Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie auf die signifikanten Korrelate zum ersten Messzeitpunkt.....	110
Tabelle 30. Bivariate Korrelationen zwischen den zugeschriebenen Bullying-Rollen und den selbstberichteten Rollen zum zweiten Messzeitpunkt	121
Tabelle 31. Vergleich der Regressionsmodelle bei Fremdbericht als abhängige Variable und Selbstbericht als abhängige Variable	123

Tabelle 32. Vergleich der Regressionsmodelle bei Fremdbbericht als abhängige Variable und Selbstbericht als abhängige Variable unter Berücksichtigung des Autoregressors	124
Tabelle 33. Mittelwerte, Standardabweichung und bivariate Korrelationen der Variablen zum ersten Messzeitpunkt	179
Tabelle 34. Mittelwerte, Standardabweichung und bivariate Korrelationen der Variablen zum zweiten Messzeitpunkt	183

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Untersuchungsleitendes Modell 60

Abbildung 2. Exemplarische Darstellung des Fragebogens zu den Bullying-Rollen ... 71

Abbildung 3. Vergleich d. Effekte des sozialen Einflusses T1 auf d. Pro-Bullying-Rolle T2 und der Pro-Bullying-Rolle T1 auf d. sozialen Einflusses T2 109

Abbildung 4. Vergleich des Effekts der Beliebtheit T1 auf die Opfer-Rolle T2 mit dem Effekt der Opfer-Rolle T1 auf die Beliebtheit T2..... 111

Abbildung 5. Vergleich des Effekts der Beliebtheit T1 auf Veränderungen der Helfer-Rolle T2 mit dem Effekt der Helfer-Rolle T1 auf Veränderungen der Beliebtheit T2. 112

Abbildung 6. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Pro-Bullying-Rolle.... 114

Abbildung 7. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Opfer-Rolle 115

Abbildung 8. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Helfer-Rolle 116

Abbildung 9. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Helfer-Rolle 116

Abbildung 10. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der LehrerInnen-gerechtigkeit..... 117

Abbildung 11. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Beliebtheit..... 118

Abbildung 12. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung des sozialen Einflusses.. 118

Abbildung 13. Modifiziertes Modell zu den Einflüssen auf die Bullying-Rollen..... 120

Anhangsverzeichnis

Anhang A. Antrag auf Bewilligung der empirischen Untersuchung bei der sächsischen Schulbehörde	159
Anhang B. Einverständniserklärung der Eltern und SchülerInnen (Elternbrief).....	162
Anhang C. Allgemeiner Fragebogen (samt Itemnummerierungen)	165
Anhang D. Bullying-Fragebogen (samt Itemnummerierungen).....	174
Anhang E. Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen, die zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden	178
Anhang F. Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen, die zum zweiten Messzeitpunkt erhoben wurden	182

ZUSAMMENFASSUNG

Untersucht wurde die Bedeutung des Strebens nach Gerechtigkeit (Gerechtigkeitsmotiv) für das Bullying-Verhalten von SchülerInnen unter Berücksichtigung von Gerechtigkeitskognitionen, dem sozialen Status und Kontrollvariablen. Hierfür wurde eine Längsschnittstudie über einen Zeitraum von sechs Monaten durchgeführt, an der zu beiden Erhebungszeitpunkten insgesamt 514 SchülerInnen aus sechs Mittelschulen und vier Gymnasien aus Sachsen teilnahmen. Entsprechend des Participant-Role-Ansatzes wurde Bullying als gruppendynamischer Prozess verstanden, an dem ein Großteil der Klasse in unterschiedlichen Rollen beteiligt ist: als Täter, Assistent des Täters, Verstärker, Opfer-Helfer, Neutraler und Opfer. Diese Rollen wurden sowohl durch Mitschüler-nominierungen als auch durch Selbstberichte erfasst. Wie erwartet konnte das Streben nach Gerechtigkeit, sowohl als intuitives als auch als selbst-attribuiertes Motiv, die Zugehörigkeit zu diesen Gruppen größtenteils erklären, wenngleich vor allem der soziale Status der SchülerInnen ein wesentlich besserer Prädiktor der Bullying-Rollen war. Für die Erklärung von Veränderungen des Sozialverhaltens innerhalb von sechs Monaten spielte das Gerechtigkeitsmotiv jedoch keine Rolle. Auch hier stellten sich Statusmerkmale wie der soziale Einfluss und die Beliebtheit der SchülerInnen als überaus bedeutend heraus. Anhand der Ergebnisse werden Implikationen für den praktischen Umgang mit Bullying diskutiert sowie Ableitungen für die zukünftige Forschung zu Erklärung von Bullying vorgestellt.

Warum Schüler ihre Mitschüler schikanieren:

Zur Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für verschiedene Bullying-Rollen

Aggressives Verhalten unter Schülerinnen und Schülern ist kein neues Phänomen. Vorfälle massiver Gewalt an Schulen haben in jüngster Zeit jedoch das mediale Interesse an diesem Thema auf sich gezogen und somit auch das Interesse der Öffentlichkeit erhöht. So zum Beispiel im April 2002, als ein 19jähriger Schüler im Erfurter Gutenberg Gymnasium ein unfassbares Blutbad anrichtete, in dem er zunächst 16 Menschen und dann sich selbst erschoss. Oder auch im Fall des Amoklaufs in Emsdetten im November 2006, als ein Realschüler mit Sprengstoffgürtel bewaffnet, 37 Menschen verletzte und anschließend sich selbst tötete. Zuletzt sorgte im März 2009 das Blutbad eines 17jährigen Schülers in Winnenden mit insgesamt 16 Toten für großes Entsetzen. Im Fokus der Massenmedien stehen regelmäßig aber auch Gewaltakte, die zwar nicht tödlich enden, aber dennoch viel Leid verursachen. So zum Beispiel Schlägereien an Schulen, Vandalismus sowie sexuelle Belästigungen und Übergriffe. Gleiches gilt auch für das so genannte Happy Slapping, eine relativ neue Form der Gewalt, bei der Mitschüler grundlos verprügelt werden und diese Übergriffe mit einer Handykamera gefilmt und später wie eine Trophäe im Internet veröffentlicht werden. Zuletzt sei auch der Brandbrief der Berliner Rütli Schule im Jahr 2006 erwähnt, in dem das Lehrerkollegium kapituliert, weil es der Gewalt der SchülerInnen¹ nicht länger standhalten konnte. Derartige Vorfälle extremer Gewalt sorgen nicht nur für wellenförmige Berichterstattungen in den Medien, sondern führen bei Politikern, Pädagogen und Psychologen gleichermaßen immer wieder zu Debatten, wie man Schule als zentrales Lern- und Lebensfeld von Kindern und Jugendlichen sicherer gestalten kann.

¹ Im Folgenden sind mit dem sogenannten „Binnen-I“ Bezeichnungen für weibliche und männliche Personen kenntlich gemacht. Dies trifft zum Beispiel auf Wörter wie SchülerInnen, MitschülerInnen, LehrerInnen und TeilnehmerInnen zu.

Obwohl die bis hierher beschriebenen Vorkommnisse von Gewalt an Schulen großen Schrecken auslösen und bei den betroffenen MitschülerInnen, LehrerInnen sowie den Angehörigen der Opfer und Täter zweifellos viel Leid verursachen, handelt es sich hierbei glücklicherweise um Einzelfälle. Eine andere, auf den ersten Blick scheinbar mildere, aber überdauernde Form von Gewalt, die Bestandteil des schulischen Alltags ist, soll im Mittelpunkt dieser Dissertation stehen: das regelmäßige Schikanieren und Drangsalieren von SchülerInnen. Je nach definatorischer Schärfe des Problems und der Erhebungsmethode lässt sich feststellen, dass zwischen 3 und 15 Prozent der SchülerInnen regelmäßig Opfer von Schikanen durch MitschülerInnen werden (vgl. Hanewinkel & Knaak, 1997; Lösel, Averbek & Bliesener, 1997; Olweus, 2006; Schäfer, 1996). Als Richtwert kann davon ausgegangen werden, dass rund fünf Prozent der SchülerInnen in Deutschland ein- oder mehrmals pro Woche Attacken über längere Zeit über sich ergehen lassen müssen. Das entspricht bei fast zehn Millionen Schülerinnen und Schülern in unserem Land knapp eine halbe Million Opfer. Ihr Schulalltag ist einerseits geprägt von direkten körperlichen Schikanen, angefangen vom ständigen Bewerfen mit Papierkugeln im Unterricht, über Diebstahl und Zerstörung von Eigentum, Erpressung bis hin zu Gewaltandrohungen und tatsächlich verübter körperlicher Gewalt. Andererseits müssen die Opfer verbale Aggressionen wie ständige Beleidigungen, Demütigungen und Beschimpfungen über sich ergehen lassen. Nicht zuletzt gehören soziale Ausgrenzungen zum wesentlichen Bestandteil von Drangsalierungen: jemand wird von anderen bloßgestellt, ausgelacht und lächerlich gemacht, ignoriert sowie geschnitten und es werden böse Gerüchte und Lügen über das Opfer in die Welt gesetzt. Kurz: sie werden gezielt aus der Schulgemeinschaft ausgegrenzt. Die hier beschriebene Problematik ist Bestandteil des schulischen Alltags. Sie behindert ihn und verursacht nachweislich eine Reihe von Folgeproblemen bei allen Beteiligten, vor allem bei den Opfern (vgl. Olweus, 2006; Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). So geht die dauerhafte

Viktimisierung durch Schikanen der MitschülerInnen zum einen oftmals mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wie Depressionen, Ängsten, einer Vielzahl psychosomatischer Beschwerden sowie einem niedrigen Selbstwertgefühl einher. Auch ist häufig ein Leistungsabfall der Opfer gepaart mit erhöhten Fehlzeiten in der Schule zu beobachten. Auf der Seite der Täter ist ein überzufällig hohes Risiko feststellbar, über die Schulzeit hinaus delinquent zu werden (Olweus, 2006; Rigby & Slee, 1999). Angesichts der nicht zu vernachlässigenden Häufigkeit, mit der SchülerInnen Opfer von regelmäßigen Schikanen werden, und den daraus resultierenden Folgen, ist es verwunderlich, dass diese Form der Aggression in der Gewaltforschung lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle gespielt hat (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003) und als spezifisches Phänomen lediglich am Rand der Gewaltdebatte geführt wurde (Lösel & Bliesener, 1999).

Der Beginn der systematischen Forschung zu diesem Thema ist eng mit dem Namen Dan Olweus verbunden. Der schwedische Psychologe und Gewaltforscher führte vor knapp 30 Jahren, vor allem in den skandinavischen Ländern wie Norwegen und Schweden, die ersten bedeutsamen Studien zur Gewaltproblematik an Schulen durch. Er prägte vor allem den Begriff „Bullying“, womit das wiederholte und systematische Schikanieren von einem oder mehreren stärkeren SchülerInnen gegen (einen) schwächere(n) MitschülerInnen gemeint ist (Olweus, 1978; Olweus, 2006). Am Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre war auch in den USA, Großbritannien, Japan und nicht zuletzt auch in Deutschland ein steigendes Interesse an dem Thema zu verzeichnen (Scheithauer et al., 2003). Vor allem in der letzten Dekade führten eine Vielzahl empirischer Studien zum Thema Bullying zu einem fortschreitenden Erkenntnisstand, wenngleich nach wie vor uneinheitliche Definitionen und das Manko an größer angelegten Längsschnittstudien die Vergleichbarkeit und Auswertung der Ergebnisse erschweren. Neben epidemiologischen Untersuchungen zur Häufigkeit (z.B. Hanewinkel & Knaak, 1997; Lösel et al., 1997; Schäfer, 1996) und Formen von Bullying (z.B. Scheithauer,

2006; Woods & Wolke, 2004), sind vor allem Möglichkeiten der Intervention und Prävention Gegenstand psychologischer Untersuchungen (zum Überblick: Scheithauer et al., 2003). Nicht zuletzt existieren eine Vielzahl von Studien über mögliche Entstehungsbedingungen von Bullying (z.B. Berthold & Hoover, 2000; Gini, 2006; Olweus, 2006; Rigby, 2005).

Waren lange Zeit nahezu alle Studien auf eine rein dyadische Beziehung zwischen Täter und Opfer ausgerichtet, rückt seit Mitte der 90er Jahre immer mehr die komplette Schulklasse in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Der Participant-Role-Ansatz (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) postuliert, dass beinahe die gesamte Klasse in unterschiedlichen Rollen beim Bullying involviert ist, und zwar als Opfer, Täter, Assistenten, Verstärker, Verteidiger des Opfers oder als Außenstehende. In mehreren empirischen Untersuchungen konnte die Existenz dieser Mitschülerrollen nachgewiesen werden (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004; Sutton & Smith, 1999). Dieser Ansatz eröffnet zweifelsfrei neue Perspektiven für die Prävention und Intervention von Bullying.

Darüber hinaus beschäftigt sich in jüngster Zeit zunehmend auch die Gerechtigkeitsforschung mit dem Thema Bullying sowie aggressivem Verhalten von SchülerInnen (z.B. Correia & Dalbert, 2006; Dzuka & Dalbert, 2007; Donat, Umlauf & Dalbert, 2007). Ausgangspunkt des Forschungsinteresses ist die Gerechte-Welt-Hypothese, welche besagt, dass Menschen an eine gerechte Welt glauben, in der jeder bekommt was er verdient und verdient was er bekommt (Lerner, 1980). Dieser Gerechte-Welt-Glaube (GWG) erfüllt mehrere adaptive Funktionen (Dalbert, 2001). Er begünstigt unter anderem das subjektive Erleben von Gerechtigkeit und stärkt damit das subjektive Gefühl der sozialen Inklusion (Dalbert & Radant, 2008; Lind & Tyler, 1988). Dieses Gefühl wiederum motiviert Personen mit stark ausgeprägtem Gerechte-Welt-Glauben, sich anderen gegenüber gerecht zu verhalten, was zu positivem Sozialverhalten führt (Bier-

hoff, 1994). Der GWG gilt demzufolge als Indikator des Gerechtigkeitsmotivs, welches wiederum als ein inter-individuell variierendes Streben nach Gerechtigkeit verstanden wird. Bezogen auf Bullying haben Correia und Dalbert (2006) einen negativen Zusammenhang zwischen GWG und der Häufigkeit von Schikanen gegenüber Mitschülern gezeigt. Das heißt: je ausgeprägter der GWG eines Schülers war, desto seltener schikanierte dieser seine Klassenkameraden. Donat, Umlauf und Dalbert (2007) fanden einen indirekten Zusammenhang zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und der Häufigkeit von Bullying, vermittelt durch Gerechtigkeitskognitionen. Diese Vorgängerstudien haben jedoch drei methodische Schwächen. Erstens handelt es sich bei den Untersuchungen um Querschnittstudien, die keine Schlussfolgerungen über die Richtung des Zusammenhangs zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Bullying zulassen. Zweitens besteht die Möglichkeit, dass in den bisherigen Studien wichtige Drittvariablen, die zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und Bullying vermitteln, übersehen wurden. Zwar untersuchten Donat und Mitarbeiter (2007) die Bedeutung von Gerechtigkeitskognitionen als vermittelnde Bedingung, weitere potenzielle Drittvariablen, vor allem der soziale Status der SchülerInnen, blieben jedoch unberücksichtigt. Drittens wurden die Informationen zum Bullying in den obigen Untersuchungen durch Selbstberichte erfasst. Bei dieser Form der Informationsgewinnung besteht jedoch die Gefahr ungenauer Angaben auf Grund kognitiver Verzerrungen, wie zum Beispiel Antworttendenzen der sozialen Erwünschtheit (vgl. Pellegrini & Bartini, 2000; Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003) sowie der Überschätzung von Zusammenhängen, da alle auf dieselbe Informationsquelle zurück gehen.

Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, die Befunde über den Zusammenhang zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv auf der einen und Bullying auf der anderen Seite zu replizieren. Hierbei soll jedoch anstatt eines querschnittlichen- ein längsschnittliches Untersuchungsdesign über einen Zeitraum von sechs Monaten gewählt werden. Zum

anderen sollen Informationen zum Ausmaß von Bullying nicht nur durch Selbstberichte, sondern vordergründig durch Mitschülernominierungen erhoben werden. Darüber hinaus orientiert sich die vorliegende Studie am Participant-Role-Ansatz (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004). Es soll eruiert werden, inwiefern das Gerechtigkeitsmotiv das Einnehmen einer bestimmten Rolle im Bullyingprozess (Täter, Assistent, Verstärker, Neutraler, Opfer-Helfer, Opfer) erklären kann.

Im folgenden Theorieteil werden die zentralen Konstrukte der Studie vorgestellt und ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung gegeben. Zunächst wird im *ersten Kapitel* auf das Phänomen Bullying eingegangen, angefangen von der Definition des Begriffs, über Formen, Folgen, Häufigkeit und Entstehungsbedingungen bis hin zur genauen Erläuterung des Participant-Role-Ansatzes. Das *zweite Kapitel* beschäftigt sich mit theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden zum Gerechtigkeitsmotiv, sowie mit der Differenzierung zwischen einem impliziten und expliziten Gerechtigkeitsmotiv. Im *dritten Kapitel* werden sowohl Bullying als auch das Gerechtigkeitsmotiv gemeinsam betrachtet und bisherige Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten vorgestellt und näher beleuchtet. Auf die aus der Theorie und bisherigen Empirie hergeleiteten Hypothesen der vorliegenden Studie wird im *vierten Kapitel* eingegangen. Darauf folgt im *fünften Kapitel* die Darstellung der angewandten Methoden. Abschließend erfolgt im *sechsten Kapitel* die Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie im *siebenten Kapitel* eine Diskussion der Befunde, inklusive der Bedeutung der Ergebnisse für Forschung und Praxis.

1 BULLYING

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema Bullying. Am Anfang dieser Darstellung steht die Begriffsbestimmung und Definition des Konstruktes (Kapitel 1.1.). Hieran knüpfen sich die verschiedenen Bullying-Formen an (Kapitel 1.2.). Nach der Vorstellung zentraler Befunde zur Häufigkeit von Bullying an Schulen (Kapitel 1.3.) wird auch über die möglichen Folgen kurz- und langfristiger Schikanen für Opfer und Täter berichtet (Kapitel 1.4.). Im Anschluss daran werden empirische Ergebnisse über die Entstehungsbedingungen für Bullying (Kapitel 1.5.) berichtet. Darüber hinaus wird Bullying als ein gruppodynamischer Prozess betrachtet und der sogenannte Participant-Role-Ansatz vorgestellt (Kapitel 1.6.). Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einem Überblick über die gängigsten Methoden zur Erfassung dieses Phänomens sowie deren Stärken und Schwächen (Kapitel 1.7.).

1.1 Begriffsbestimmung und Definition von Bullying

Der Begriff Bullying stammt aus dem englischen Sprachgebrauch und kann mit tyrannisieren, schikanieren, einschüchtern und piesacken übersetzt werden. Der Wortstamm Bully beschreibt hierbei eine Person, die ihre Stärke beziehungsweise ihre Kraft einsetzt, um diejenigen zu verängstigen oder zu verletzen, die schwächer sind. Da es für Bullying in vielen Sprachen kein Wort mit entsprechender Bedeutung gibt, existieren weltweit sehr unterschiedliche Bezeichnungen des hier behandelten Phänomens. So wird im skandinavischen Raum von „Mobbing“, hergeleitet aus dem schwedischen „mobbing“, gesprochen. In den USA trägt das Phänomen den Namen „Viktimisierung“. In der Schweiz spricht man wiederum von „Plagen“ und in Österreich von „Sekkieren“. Darüber hinaus gab es bislang zahlreiche Versuche, das Wort „Bullying“ ins Deutsche zu übersetzen. Doch auch hier wurde kein Ausdruck gefunden, der dem Begriff in ausreichendem Maße gerecht wurde. So werden in deutschen Arbeiten neben

Bullying häufig auch die Begriffe Mobbing (Hanewinkel & Knaack, 1997; Olweus, 2006) und Schikanieren (Schäfer, 1996) verwendet. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Bullying, Mobbing und Schikanieren ebenfalls synonym verwendet werden.

Ausgehend von den Problemen, dass es im deutschen Sprachgebrauch keinen Begriff gibt, der die volle Bedeutung des Wortes Bullying wiedergibt, und dass in unterschiedlichen Ländern ein und dasselbe Problem unterschiedlich benannt wird, ergibt sich die Notwendigkeit, das Konstrukt klar zu definieren. Die Notwendigkeit einer eindeutigen Definition resultiert aber auch aus der Tatsache, dass der Begriff Mobbing momentan scheinbar in aller Munde ist. So behaupten einige Schüler bei kleineren und einmaligen Auseinandersetzungen relativ leichtfertig: „Ich werde gemobbt“. Hierdurch besteht die Gefahr, dass der Begriff bedeutungsmäßig ausfranst und unscharf wird. Eine klare Definition ist aber auch deshalb unabdingbar, um verlässliche Daten über die Häufigkeit des Problems sammeln zu können. Nicht zuletzt ist sie hilfreich um entscheiden zu können, ob es sich bei bestimmten Auseinandersetzungen innerhalb der Klasse tatsächlich um Mobbing handelt und ob deshalb Handlungsbedarf besteht.

Untersuchungen zum Thema richten sich fast uneingeschränkt nach der Definition von Olweus (1978; 2006). Er versteht unter Bullying negative Handlungen, die wiederholt und über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren Schülern ausgeführt werden, wobei ein Kräfteungleichgewicht zwischen Täter und Opfer zu Ungunsten des Opfers besteht. Diese Definition besitzt auch für die vorliegende Arbeit Gültigkeit und wird deshalb im Folgenden ausführlicher erklärt. Dabei wird Bullying von anderen, recht ähnlichen Verhaltensphänomenen, abgegrenzt.

Zunächst beschreibt Bullying ein spezifisches Phänomen aggressiven Verhaltens von Schülerinnen und Schülern. Damit lässt es sich abgrenzen von Mobbing in anderen

Kontexten, zum Beispiel von Mobbing als permanentes und zielgerichtetes Belästigen am Arbeitsplatz (vgl. Leymann, 1993).

Unter negativen Handlungen, von denen in Olweus' Definition die Rede ist, werden aktive und zielgerichtete Schädigungen von MitschülerInnen verstanden, die entweder in körperlicher (z.B. schlagen, treten, stoßen), verbaler (drohen, spotten, hänseln) oder indirekter Form (Fratzen schneiden, aus der Gruppe ausschließen, Gerüchte verbreiten) stattfinden. In Kapitel 1.2 wird detaillierter auf die verschiedenen Formen von Bullying eingegangen. Ein weiteres Kriterium für Bullying ist der Wiederholungsaspekt. Einmalige oder gelegentliche Übergriffe werden genauso ausgeschlossen wie wilde Spiele oder Rangeleien (Oswald, 1997; Pellegrini & Smith, 1998). Während das vorherrschende Gefühl bei spielerisch ausgetragenen Konflikten Spaß und Freude ist, dominieren beim Bullying Emotionen wie Angst und Furcht auf der Seite des Opfers. Weiterhin lässt sich Bullying von reinen Konflikten abgrenzen. Die Motivation der Täter, ihren Status in der Klasse zu verbessern oder zu erhalten, ist dabei der wesentliche Unterschied, der Bullying von einem Konflikt unterscheidet (Schäfer & Korn, 2004). Bullying bezeichnet den wiederholten und systematischen Missbrauch einer sozialen Machtposition. Aus diesem Grund beobachtet man Mobbing auch nur ausschließlich in gefügten, nicht frei gewählten Gruppen innerhalb hierarchisch strukturierter Systeme, zu denen auch die Schule gehört. Für den Einzelnen ist das Entkommen, also ein einseitiges Aufkündigen der Gruppenmitgliedschaft, vor allem wegen der Schulpflicht unmöglich. Das spielt wiederum dem Täter/der Täterin in die Karten, weil das Opfer nahezu täglich in unzähligen Situationen zur Verfügung steht.

Ein ganz wesentliches Kennzeichnungsmerkmal von Bullying ist das asymmetrische Kräfteverhältnis zwischen Täter und Opfer. Es besteht demnach ein physisches und/oder psychisches Machtgefälle zwischen SchülerInnen, die den negativen Handlungen ausgesetzt sind und den SchülerInnen, von denen die Schikanen ausgehen. Das Op-

fer kann sich gegen die Schikanen wegen seiner Unterlegenheit nicht zur Wehr setzen (Hanewinkel & Knaack, 1997; Olweus, 2006). Bullying wird also von derartigen negativen Handlungen abgegrenzt, bei denen sich zwei in etwa gleichstarke Schüler beziehungsweise Schülergruppen, wie zum Beispiel bei Cliquenrivalitäten üblich, gegenüberstehen. Es handelt sich auch nicht um Bullying, wenn zwei gleichstarke SchülerInnen Streit miteinander haben oder Kräfte ausloten, so wie es im Kindes- und Jugendalter oft üblich ist. Weiterhin lassen sich Bullies von „normalen“ aggressiven Kindern abgrenzen. Letztere reagieren gegenüber jedem impulsiv und unkontrolliert. Bullies hingegen suchen sich ganz gezielt schwache Opfer, sind sich dabei der Schwächen ihrer Opfer bewusst und setzen dieses Wissen strategisch und systematisch ein, um ihren Status zu halten (oder zu verbessern) und den unterlegenen Mitschüler fertig zu machen.

Weitere Abgrenzungen von Bullying mit ähnlichen Verhaltensphänomenen, wie zum Beispiel Neckereien, Belästigungen, Zurückweisungen und Raufereien, bei denen in etwa gleich starke Kinder in spielerischer Form Verhaltensweisen zeigen, die fälschlicherweise als aggressives Verhalten verstanden werden, finden sich ausführlicher in Scheithauer, Hayer und Petermann (2003).

1.2 Erscheinungsformen von Bullying

Ausgehend von Differenzierungen innerhalb der Aggressionsforschung, die zwischen körperlich- beziehungsweise verbal-aggressivem Verhalten auf der einen und indirekter beziehungsweise relationaler Aggression unterscheidet, werden in der Bullying-Forschung drei Formen differenziert: körperliches Bullying, verbales Bullying und relationales Bullying:

Körperliches Bullying umfasst für Außenstehende meist leicht erkennbare physische Attacken, angefangen von Papierkugeln werfen, über einsperren bis hin zum schlagen, treten oder bespucken. Die Häufigkeit, mit der Opfer körperlichen Übergrif-

fen ausgesetzt sind, nimmt mit steigendem Alter scheinbar ab und weicht anderen, meist subtileren Bullying-Formen (Rivers & Smith, 1994; Schäfer, 1996; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006).

Verbales Bullying bezieht sich auf Beschimpfungen, Drohungen, dem Rufen obszöner oder beleidigender Spitznamen und weitere Arten der Beleidigungen, durch die das Ansehen des Schülers oder der Schülerin innerhalb der Klasse gemindert oder sogar zerstört wird (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003).

Indirektes beziehungsweise relationales Bullying bezeichnet das zielgerichtete Ausschließen eines Schülers aus der Klassengemeinschaft, in dem er verleumdet, entwertet und herabgesetzt wird oder Gerüchte über ihn in die Welt gesetzt werden. Er wird als Außenseiter behandelt und von Gruppenaktivitäten regelmäßig ausgeschlossen. Vor allem von LehrerInnen wird diese Erscheinungsform oft übersehen oder bagatellisiert.

Studien zur Prävalenz der verschiedenen Bullying-Formen deuten daraufhin, dass unter Jungs körperliches Bullying häufiger stattfindet als unter Mädchen. Wiederum greifen Schülerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Klassenkameraden häufiger zu indirekten Mitteln, um andere zu schikanieren (Rivers & Smith, 1994; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006). Geschlechtsunterschiede beim verbalen Bullying lassen sich in den meisten Untersuchungen nicht finden (Rivers & Smith, 1994).

Scheithauer und Mitarbeiter (2003) zählen weitere alternative Erscheinungsformen von Bullying auf, unter anderem das sogenannte *Homophobisches Bullying*, welches Aggressionen gegenüber dem Fremden und Andersartigkeiten beschreibt. So werden beispielsweise Homosexuelle als „schwule Sau“ und sexuell frühentwickelte Mädchen als „Hure“ beschimpft. Die zunehmende Bedeutung und Verfügbarkeit neuer Medien wie Handys und dem Internet haben zudem die Möglichkeit eröffnet, Schüler orts- und zeitungebunden, also auch außerhalb des Settings Schule, zu erreichen und zu

drangsalieren. Diese Form wird in der Literatur mit dem Begriff *Cyberbullying* bezeichnet. Cyberbullying besitzt viele Facetten, angefangen vom Verschicken gemeiner Kurznachrichten auf das Handy, über das Veröffentlichen peinlicher Fotos des Opfers im Internet bis hin zu massiven Drohungen per eMail oder über eine der vielzähligen sozialen Netzwerke im Internet. Die bislang wenigen empirischen Studien, die sich dieser Erscheinungsform gewidmet haben, deuten darauf hin, dass Schüler neue Medien durchaus rege nutzen um Klassenkameraden zu schikanieren und dass ein enger Zusammenhang zwischen schulischem und virtuellem Bullyingverhalten besteht (vgl. Raskauskas & Stoltz, 2007).

1.3 Prävalenz von Bullying

Bullying stellt eindeutig ein Alltagsproblem an Schulen dar. So berichtet Olweus (2006) in seinen groß angelegten Studien in den skandinavischen Ländern zusammenfassend Prävalenzraten, denen zufolge 9% der SchülerInnen regelmäßig Opfer von Gewalt werden, 7% regelmäßig als Täter in Erscheinung treten und ungefähr 2% der Gruppe der Opfer/Täter zugehörig sind. Ungefähr 5% der SchülerInnen sind mindestens einmal pro Woche an ernsthaften Bullying-Vorkommnissen beteiligt, davon etwa 3% als Opfer und 2% als Täter. In weiteren internationalen Studien konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass Bullying auch in den USA, England, Italien, Malta, Schweiz und in vielen weiteren Ländern ein nicht unbedeutendes schulisches Problem darstellt (vgl. Scheithauer et al., 2003).

Wirft man einen Blick auf die in ihrer Anzahl recht überschaubaren nationalen Untersuchungen, so lässt sich erkennen, dass an deutschen Schulen die Täter- und Opferzahlen von Bullying zwischen 5 und 11 Prozent variieren (vgl. Scheithauer et al. 2003). So haben beispielsweise Hanewinkel und Knaack (1997) im Rahmen des Projekts „Gewaltprävention in Schulen“, an dem rund 15.000 SchülerInnen der Klassen

3 bis 12 aus Schleswig-Holstein beteiligt waren, insgesamt 9.1% der SchülerInnen als regelmäßige Täter und 9.2% als regelmäßige Opfer identifiziert. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Lösel et al. (1997). Mindestens einmal pro Woche verüben den Autoren zufolge circa 7% der befragten SchülerInnen körperliche Gewalt und 11% verbale Aggressionen. Entsprechend sehen sich 6% (körperliches Bullying) beziehungsweise 12% (verbales Bullying) wöchentlich in der Rolle des Opfers. Bei einer Befragung von rund 400 SchülerInnen zweier Münchner Gymnasien gaben 6% an, mehrmals pro Woche schikaniert zu werden. 8% berichteten, mehrmals pro Woche zu mobben. 6% sind der Untersuchung zufolge der Gruppe der Opfer/Täter zuzurechnen (Schäfer, 1996). Wolke und seine Mitarbeiter (2001) identifizierten circa 8% der befragten SchülerInnen als regelmäßige Opfer und etwa 5% als regelmäßige Täter. In einer recht aktuellen Studie an Gymnasien und Regelschulen in Thüringen berichteten circa 10% der teilnehmenden SchülerInnen, regelmäßig schikaniert zu werden. 9% der SchülerInnen ließen sich als Täter klassifizieren (Bilz & Melzer, 2005). Zuletzt soll auf eine Untersuchung an Schulen in Sachsen verwiesen werden, der zufolge 9% der SchülerInnen über regelmäßige Tätererfahrung und 11% über Opfererfahrung berichten. Rund 3% der befragten SchülerInnen wurden als Opfer/Täter identifiziert (Melzer, Bilz & Dümmler, 2008).

Nachfolgend soll die Häufigkeit von Bullying an deutschen Schulen in Abhängigkeit des Alters der SchülerInnen, dem Geschlecht und der Schulform berichtet werden.

Häufigkeit in Abhängigkeit des Alters. Bullying scheint bereits im Grundschulalter prävalent zu sein, wenn gleich vor allem die Opferrolle in dieser Altersgruppe wenig stabil zu sein scheint (Schäfer & Albrecht, 2004; Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001). Insgesamt lässt sich sagen, dass obwohl die Befunde keineswegs einheitlich sind, sich Alterstrends beim Bullying abzeichnen. So werden Opfererfahrungen hauptsächlich in jüngeren Jahren berichtet (Hanewinkel & Knaack, 1997; Melzer et al., 2008; Scheit-

hauer et al., 2003). Beim Übergang in die weiterführende Schule scheint die Auftretenshäufigkeit von Bullying ihren Gipfel zu erreichen (Rigby, 1997). Erklärt werden kann dieses Phänomen mit der Dominanztheorie (Pellegrini, 2002). Bullying wird dabei als eine Strategie gesehen, mit der sich Individuen in einer neu gebildeten Gleichaltrigen-Gruppe Dominanz verschaffen. Während in der Grundschule die Beziehungen der SchülerInnen eher dyadischer Natur sind, wird die Hierarchie in der weiterführenden Schule immer stärker. Damit steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass ein und dieselben Personen immer wieder schikaniert werden. Wesentlich uneinheitlicher wird das Bild bei Betrachtung der Tätererfahrungen. Während Melzer und Kollegen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Alter und der Häufigkeit, als Täter in Erscheinung zu treten, berichten, lassen sich bei Hanewinkel und Knaack (1997) keine Alterstrends erkennen. Gleichwohl lassen sich in ihrer Stichprobe vor allem in der Mittelstufe (7. bis 10. Klasse) vergleichsweise viele Täter finden, was erneut auf ein besonders hohes Ausmaß von Bullying in dieser Altersgruppe hindeutet. Berücksichtigt man bei der Betrachtung des Verlaufs die unterschiedlichen Formen von Bullying, so lässt sich der beschriebene Rückgang an Opfererfahrungen mit dem Alter relativieren. Während körperliches Bullying tatsächlich mit dem Alter negativ korreliert, scheint verbales Bullying über das Alter hinweg konstant zu bleiben. Indirekte Formen nehmen scheinbar sogar zu (vgl. Scheithauer et al., 2003). Deutlich wird dabei auch, dass ältere SchülerInnen gegenüber viktimisierten SchülerInnen eine ungünstigere Einstellung entwickeln und weniger bereit sind, diese SchülerInnen zu unterstützen (Rigby, 2005).

Häufigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht. Ein Großteil der einschlägigen Studien konnte keine Geschlechtsunterschiede bezüglich der Opferrolle beim Bullying aufdecken, so dass man davon ausgehen kann, dass unter den Opfern regelmäßiger Schikannen der Anteil von Mädchen und Jungs nahezu gleich verteilt ist. In einer Untersuchung von Melzer et al. (2008) berichten 4.7% der befragten Mädchen, regelmäßig Opfer von

Bullying zu werden. Demgegenüber stehen mit 5.1% nur unwesentlich mehr Jungen, die regelmäßig die Opferrolle einnehmen. Dieser Befund reiht sich nahtlos in weitere Studien ein (z.B. Hanewinkel & Knaack, 1997; Lösel et al., 1997; Wolke et al., 2001). Demgegenüber sind in der Tätergruppe die Jungen erwartungsgemäß überrepräsentiert (vgl. Bilz & Melzer, 2005; Lösel et al., 1997; Melzer et al., 2008; Schäfer, 1996; Wolke et al., 2001). In der Untersuchung von Hanewinkel und Knaack (1997) waren Jungen mehr als doppelt so häufig Täter wie Mädchen. Geschlechtsunterschiede lassen sich auch bei der verübten Form von Bullying finden. Jungen zeigen sich häufiger als Mädchen körperlich aggressiv und werden auch häufiger körperlich angegriffen (Hanewinkel & Knaack, 1997). Bei indirekten Formen von Bullying wie Gerüchte verbreiten, jemanden beleidigen oder andere aus der Gruppe ausschließen konnten hingegen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede festgestellt werden (z.B. Wolke et al., 2001). Auf die Frage, von wem die Schikanen ausgehen, berichten Jungs, hauptsächlich von gleichgeschlechtlichen Mitschülern gemobbt zu werden. Demgegenüber werden Mädchen scheinbar sowohl von Mitschülern als auch von Mitschülerinnen schikaniert (Schäfer, 1996). Allerdings muss insbesondere bei Selbstberichten berücksichtigt werden, dass Jungs in der Regel nur ein geringes Interesse haben, offen zuzugeben, von Mädchen schikaniert zu werden (Boulton, 1996).

Häufigkeit in Abhängigkeit der Schulform. Prinzipiell ist Bullying ein Problem, welches alle Schulformen betrifft. Allerdings lassen sich an Hauptschulen oftmals mehr Übergriffe physischer und verbaler Art ermitteln als an Gymnasien. Realschulen liegen scheinbar genau dazwischen (Lösel et al., 1997). Auch in der umfangreichen Studie von Hanewinkel und Knaack konnte gezeigt werden, dass Bullying in Sonder- und Hauptschulen häufiger als in Realschulen und vergleichsweise selten an Gymnasien vorkommt (vgl. Hanewinkel & Knaack, 1997). In Thüringen wurden an Realschulen anteilmäßig mehr Täter und Opfer identifiziert als an Gymnasien (Bilz & Melzer, 2005).

In Sachsen ist Bullying an Mittelschulen scheinbar verbreiteter als an Gymnasien (Melzer et al., 2008).

1.4 Folgen

Ausgehend von Befunden, wonach SchülerInnen der Opferrolle oft jahrelang nicht entkommen können (Salmivalli et al., 1998), ist es wenig verwunderlich, dass die ständigen Schikanen durch Klassenkameraden nicht einfach spurlos an den betroffenen SchülerInnen vorbeigehen, sondern negative Konsequenzen nach sich ziehen. Zwar hat sich eine Reihe von Studien mit den negativen Folgen von Bullying beschäftigt, allerdings basieren die meisten Untersuchungen auf Querschnittsanalysen. Dadurch lässt sich die Wirkrichtung der gefundenen Zusammenhänge nicht eindeutig klären. Um die Frage zu beantworten, welche Faktoren Ursachen und welche davon Folgen von Bullying sind, ist eine größere Anzahl von Längsschnittstudien notwendig. Trotz der methodischen Einschränkungen sprechen die bisherigen Befunde jedoch einheitlich für zahlreiche kurz- und langfristige Folgen sowohl für die Opfer als auch für die Täter (vgl. Scheithauer et al., 2003).

Folgen für die Opfer. Opfer von regelmäßigen Schikanen und Drangsalierungen durch MitschülerInnen zu sein, geht oftmals einher mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Dazu zählen psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Magenschmerzen, Depressionen, Rückzugsverhalten und einer Vielzahl ausgeprägter Ängste (Baldry, 2004; Bilz, 2008; Olweus, 1978; Olweus, 2006; Rigby, 1999). Bullying-Opfer können in Folge der ständigen Drangsalierungen einen geringen Selbstwert sowie ein negatives Selbstkonzept entwickeln. Des Weiteren gehen Viktimisierungen oftmals einher mit Unkonzentriertheiten im Unterricht, einem damit verbundenen Leistungsabfall sowie Schulunlust bis hin zur Schulverweigerung (vgl. Scheithauer et al., 2003). Vor allem bei längerer Schulverweigerung besteht die Gefahr, dass ein Teufels-

kreis entsteht. Durch die ständigen Fehlzeiten kann es zu einer noch größeren Isolation des Opfers von der Klasse kommen, was wiederum zu weiteren Schikanen führen kann. Wie drastisch die Folgen für die Opfer sein können, verdeutlicht exemplarisch der jüngst verübte Selbstmord der 15jährigen Holly aus England, die über das Internet gemobbt wurde und aus Verzweiflung von einer Brücke sprang. Das Ausmaß der hier beschriebenen Folgen hängt nicht zuletzt vom Geschlecht des Opfers ab. So führen Mobbing-Handlungen bei Mädchen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu psychosomatischen Beschwerden und Rückzugsverhalten, als bei Jungen (Baldry, 2004; Rigby, 1999). Jungen hingegen scheinen auf einem ersten Blick die Schikanen ihrer MitschülerInnen besser bewältigen zu können. Hierbei ist jedoch entscheidend, von wem das Bullying ausgeht. Von einem Mädchen drangsaliert zu werden, kann bei Jungen mit negativeren Konsequenzen einhergehen, als vom selben Geschlecht schikaniert zu werden (Boulton, 1996). Geschlechtsunterschiede zeigen sich darüber hinaus auch bei den unmittelbaren Reaktionen der Opfer auf Übergriffe durch Mitschüler. Während Mädchen eher hilfloses Verhalten zeigen, große Traurigkeit empfinden und sich oft zurückziehen, gehen Jungs hingegen häufiger zum Gegenangriff über und entwickeln Rachegefühle (Rigby 1997; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996). Das Ausmaß an sozialer Unterstützung, welche Opfer erhalten, hat sich als Puffer für die negativen Folgen von Bullying erwiesen. Jedoch haben Mobbing-Opfer in der Regel weniger Freunde als ihre Klassenkameraden (Rigby & Slee, 1993), so dass von MitschülerInnen in diesem Fall nur selten Unterstützung zu erwarten ist. Deshalb kommt den Eltern der Opfer eine überaus bedeutende Rolle zu. Denn ein aufgeschlossenes Verhältnis zwischen Opfern und deren Eltern gilt als protektiver Faktor, der die negativen Konsequenzen von Bullying reduzieren kann (Baldry, 2004).

Folgen für die Täter. Eine Reihe von vorwiegend retrospektiven Studien hat sich der Frage gewidmet, ob Bullies über die Schulzeit hinaus strafrechtlich in Erscheinung

treten. Tatsächlich zeichnet sich für Täter ein hohes Risiko ab, im Jugend- oder frühen Erwachsenenalter delinquent zu werden. So haben 60% der Jungen, die zwischen der sechsten und neunten Klasse als Bully identifiziert wurden, im Alter von 24 Jahren mindestens eine Vorstrafe, 35% bis 40% sogar drei oder mehrere (Olweus, 2006; Rigby & Slee 1999). Darüber hinaus scheint für Bullies ein erhöhtes Risiko zu bestehen, im Erwachsenenalter eine Depression und ein negatives Selbstwertgefühl zu entwickeln (Olweus, 2006). Weiterhin existieren Zusammenhänge mit späteren Beziehungsproblemen, mit vermindertem prosozialem Verhalten und mit einer Störung des Sozialverhaltens. In dieses Bild passen Befunde, wonach Täter im Laufe ihrer Jugend signifikant häufiger Suchtmittel konsumieren als Nicht-Täter und im häuslichen Bereich gewalttätig werden (vgl. Scheithauer et al., 2003).

Es bleibt demnach festzuhalten, dass die Partizipation am Bullying zu nachhaltigen Konsequenzen führen kann. Und dies nicht nur bei den Opfern sondern auch bei den Tätern.

1.5 Entstehungsbedingungen von Bullying

In diesem Abschnitt werden empirische Befunde zu den Entstehungsbedingungen von Bullying zusammengefasst. In Anlehnung an Scheithauer et al. (2003) soll in diesem Zusammenhang nicht von Ursachen von Bullying gesprochen werden, sondern von risikoerhöhenden Bedingungen. Denn bei der Vielzahl potenzieller Bedingungen, die zu Viktimisierungen führen können, handelt es sich nicht um hinreichende Bedingungen, sondern um Bedingungen, deren Vorhandensein das Risiko von Bullying mehr oder weniger erhöhen – aber keinesfalls zwangsläufig zu Mobbing unter SchülerInnen führen. Auch hier sei auf den Mangel an Längsschnittstudien hingewiesen, so dass Schlussfolgerungen bezüglich der Kausalität gefundener Zusammenhänge mit Vorsicht zu genießen sind. So können bestimmte Faktoren, die im Zusammenhang mit

Bullying stehen, sowohl Ursache als auch Folge von Mobbing unter Schülern sein. Die vorhandenen Befunde deuten jedoch ganz klar darauf hin, dass Bullying aus einem Geflecht von personenbezogenen-, familiären und schulischen Bedingungen entsteht und aufrechterhalten wird. Auf diese Ebenen wird im Folgenden näher eingegangen.

1.5.1 Personenbezogene Bedingungen

Es herrscht die weit verbreitete Meinung, dass physische Merkmale ein großer Risikofaktor für die Entstehung von Bullying sind. So gilt das typische Opfer in der Vorstellung vieler als dick, unsportlich, ängstlich, sensibel, unsympathisch und als Brillenträger. Aus wissenschaftlicher Sicht sind solche Stereotype jedoch nicht haltbar. Wenn überhaupt, dann besteht ein indirekter Zusammenhang zwischen äußerlichen Merkmalen und Viktimisierung. Denn Schüler mit körperlichen Auffälligkeiten laufen Gefahr, schlecht in ihrer Gleichaltrigengruppe integriert zu sein, wodurch die Schutzfunktion, die gute Freunde bieten, nicht besteht. In Bezug auf das äußerliche Erscheinungsbild der Opfer lässt sich lediglich ein Zusammenhang zwischen körperlicher Stärke auf der einen und Viktimisierung auf der anderen Seite berichten. So sind Opfer in der Regel körperlich schwächer als Täter (Olweus, 2006). Darüber hinaus weisen Opfer eine Reihe internalisierender Auffälligkeiten auf. Sie verfügen oft über ein negatives Selbstkonzept sowie ein niedriges Selbstwertgefühl und besitzen scheinbar geringe Problemlösefertigkeiten (Lösel et al., 1997; Olweus, 2006; Rigby, 1997; Scheithauer et al., 2003). Sie scheinen in ihrer Klasse weitgehend unpopulär zu sein und haben nur wenige bis gar keine Freunde. Darüber hinaus besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen niedrigem sozialen Status und Viktimisierungen (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004).

Täter kennzeichnet ein aggressives Verhaltensmuster gepaart mit körperlicher Stärke (Olweus, 2006; Scheithauer et al. 2003). So weisen persistente Bullies oft erhöh-

te Werte in den Aggressions- und Delinquenzskalen des Youth-Self-Reports auf, was auf ein antisoziales Persönlichkeitsmuster hindeuten kann (Lösel & Bliesener, 1999). Neben einer positiven Einstellung zu Gewalt, die sich auch außerhalb des Schulsettings zeigt, wird in der Forschung auch ein Mangel an Empathie gegenüber dem Opfer genannt (Olweus, 2006; Rigby, 1997). Diskutiert wird darüber hinaus immer wieder, ob Bullies ein negatives Selbstbild beziehungsweise ein geringes Selbstbewusstsein haben und versuchen, dieses durch Aggressionen zu kompensieren oder aber ob ihre Schikane eher mit einem durchschnittlichen oder gar erhöhten Selbstwert einhergehen (vgl. Scheithauer et al., 2003). Die Ergebnisse hierzu sind zwar nicht einheitlich, sprechen insgesamt gesehen jedoch dafür, dass Bullies über ein positives Selbstbild verfügen und damit eine vergleichsweise positive Meinung von sich selbst haben (Olweus, 2006). Weitgehend Einigkeit besteht darin, was Bullies zu ihren Taten bewegt. So kann als Hauptmotiv das starke Macht- und Kontrollbedürfnis der Täter (Olweus, 2006; Rigby, 1997) sowie die Verbesserung beziehungsweise Aufrechterhaltung des sozialen Status innerhalb der Klasse (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004) vermutet werden. Bullies versprechen sich durch ihre Taten scheinbar Bewunderung von den MitschülerInnen und verbinden die Täterschaft mit dem Gefühl, besser zu sein als andere (Rigby, 1997). Sie scheinen sich dabei der Schwächen ihrer Opfer bewusst zu sein und setzen dieses Wissen strategisch und systematisch ein, um ihren Status zu halten (oder zu verbessern) und das Opfer fertig zu machen (Schäfer & Korn, 2001). Bei ihren KlassenkameradInnen sind Bullies meist durchschnittlich beliebt, wobei ihre Beliebtheit in den oberen Klassen scheinbar abnimmt. Dabei sind sie jedoch nicht so unbeliebt wie ihre Opfer (Olweus, 2006; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004).

Bei Schülern, die sowohl Erfahrungen als Opfer als auch als Täter von Bullying gesammelt haben (sogenannte Opfer-Täter), kann mitunter ein hoher Grad an Anpassungsproblemen festgestellt werden. Sie haben oft ein geringes Maß an Selbstkontrolle,

erleben ihr unmittelbares Umfeld oft als feindselig und haben wenig Vertrauen in ihre Mitmenschen (Pellegrini, 1998). Emotionen wie Rache und Ärger spielen bei den Opfer-Tätern eine scheinbar entscheidende Rolle, was sie von „reinen“ Tätern, deren Hauptmotiv das Erreichen von Macht und Dominanz ist, unterscheidet. Weiterhin gibt es Zusammenhänge mit Hyperaktivität, Impulsivität und Depressivität, sowie reaktiven, aggressiven, unkontrollierten und auch ängstlichen Verhaltensweisen (Olweus, 2006; Scheithauer et al., 2003). Opfer-Täter unterscheiden sich von ausschließlich viktimisierten und viktimisierenden SchülerInnen darüber hinaus oft hinsichtlich ihrer geringen sozialen Akzeptanz. Sie weisen die geringste Popularität in der Klasse auf, haben kaum Freunde und werden von Gleichaltrigen meist stark abgelehnt (Lösel et al., 1999; Olweus, 2006; Scheithauer et al., 2003).

1.5.2 Familiäre Bedingungen

Opfer von Bullying weisen eine Reihe familiärer Risikobedingungen auf. Kennzeichnend ist beispielsweise ein restriktiver und überbehüteter Erziehungsstil der Eltern, wodurch die Entwicklung eigener Durchsetzungsfähigkeit des Kindes misslingt. Dazu kommt ein geringer familiärer Zusammenhalt sowie überkontrollierendes Erziehungsverhalten der Eltern, welches durch zuviel Unterstützung und Einmischung in die Angelegenheiten des Kindes zum Ausdruck kommt (vgl. Lösel & Bliesener, 1999; Scheithauer et al., 2003). Demgegenüber hat sich ein aufgeschlossenes Verhältnis zwischen Opfern und deren Eltern als protektiver Faktor erwiesen, der als Puffer gegenüber den negativen Konsequenzen von Bullying dienen kann (Baldry, 2004).

Es existiert eine Reihe von Untersuchungen, die sich sowohl mit dem Einfluss der Familienstruktur, dem sozioökonomischen Status der Familie und auch des Familienklimas auf das Aggressionsniveau von Kindern und Jugendlichen beschäftigt haben. Die Befunde zur Bedeutung der Familienstruktur für die Täterschaft beim Bullying sind

jedoch inkonsistent. Kein Zusammenhang besteht zwischen sozioökonomischen Bedingungen der Familie wie Einkommenshöhe, Bildung und Wohlstand auf der einen und dem Aggressionsniveau der Kinder auf der anderen Seite (Melzer, 2008). Tendenziell sind jedoch Effekte bei Merkmalen des Familienklimas und des Erziehungsverhaltens zu verzeichnen. Unter dem Motto „Gewalt erzeugt Gewalt“ zeigen empirische Befunde, dass Täter oft selbst im häuslichen Umfeld Viktimisierungen unterschiedlicher Art erfahren haben (Scheithauer et al., 2003). Aus lernpsychologischer Sicht kommt hier vor allem dem Modelllernen (Bandura, 1976) eine grundlegende Bedeutung zu. So ist das Erziehungsverhalten der Eltern von Bullies oft gekennzeichnet durch autoritäre und körperliche Disziplinierungsmaßnahmen. Die Eltern dienen hierbei möglicherweise ihren Kindern als Modell, die wiederum aus dem Verhalten der Erwachsenen schließen, dass Macht und Dominanz im Leben zum einen wichtig sind und zum anderen physische und verbale Gewalt probate Mittel sind, um diese zu erzielen. Darüber hinaus herrscht im Elternhaus von Bullies oft ein negatives Familienklima, geprägt durch einen geringen familiären Zusammenhalt sowie wenig emotionaler Unterstützung seitens der Eltern. Weiterhin bekommen Bullies von ihren Eltern oftmals negative Problemlösefertigkeiten beigebracht, in dem sie ihren Kindern lehren, auf Provokationen mit Gewalt zu reagieren (Lösel & Bliesener, 1999; Melzer et al., 2008; Olweus, 2006; Rigby, 1997; Scheithauer et al., 2003).

Für Schüler, die sowohl Opfer als auch Täter von Bullying sind, liegen bislang nur spärliche Ergebnisse vor (vgl. Scheithauer et al., 2003). Die vereinzelt Befunde zeichnen jedoch ein Bild, nach dem das Elternhaus der Opfer-Täter im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen (Opfer, Täter) noch in einem stärkeren Ausmaß durch negative Beziehungen der Familienmitglieder untereinander, inkonsistenten Erziehungsmaßnahmen sowie wenig Beaufsichtigung, wenig elterliche Wärme und vermehrten

Auseinandersetzungen mit Gewalt geprägt ist (Lösel & Bliesener, 1999; Scheithauer et al., 2003).

1.5.3 Schulische Bedingungen

Zwischen den Schulen bestehen erhebliche Unterschiede was das Ausmaß von Bullying betrifft (Rigby, 1997). In verschiedenen Studien wurde deshalb untersucht, ob bestimmte strukturelle Faktoren im schulischen Umfeld Bullying begünstigen. Keine signifikanten Korrelationen ließen sich hierbei zwischen Opfer und Täter auf der einen und Schulgröße, Klassengröße und Geschlechterverteilung in der Klasse auf der anderen Seite finden (Hanewinkel & Knaack, 1997). Unter Berücksichtigung der Schulform lässt sich feststellen, dass Bullying in Hauptschulen signifikant häufiger als in Realschulen und Gymnasien vorkommt (Lösel et al., 1997; Spiel & Atria, 2002).

Als wichtiger protektiver Faktor hat sich das Ausmaß an Pausenaufsicht durch Lehrkräfte herausgestellt. Je mehr LehrerInnen Pausenaufsicht führen, desto weniger Gewaltfälle sind in der Regel zu verzeichnen (Olweus, 2006). Daneben spielt vor allem das Schulklima und verschiedene Aspekte des Lehrerverhaltens beziehungsweise der Lehrer-Schüler-Beziehung eine entscheidende Rolle bei der Vermeidung von Bullying eine große Rolle. So bestehen Zusammenhänge zwischen Fachkompetenz der LehrerInnen, dem Vertrauen der SchülerInnen zu den LehrerInnen sowie aggressivem Lehrerverhalten auf der einen und der Häufigkeit von Bullying innerhalb der Klasse auf der anderen Seite (Scheithauer et al., 2003).

Entscheidend ist letztendlich aber auch die Einstellung der LehrerInnen gegenüber dem Phänomen Bullying: „Die Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen gegenüber dem Gewaltproblem und ihr Verhalten in Situationen mit Gewalttätigkeit ist von großer Bedeutung für das Ausmaß der Gewaltfälle in der Schule und in der Klasse“ (Olweus, 2006; S.36). Allerdings scheint es so, als würden LehrerInnen verhältnismäßig wenig

unternehmen, um Mobbing in der Schule zu stoppen. So geben zwischen 40% und 60% der Opfer und auch der Täter an, dass LehrerInnen nur hin und wieder beziehungsweise fast nie versuchen, Mobbing zu stoppen (Olweus, 2006). Hanewinkel und Knaack (1997) zeichnen anhand einer deutschen Stichprobe sogar noch ein weit düsteres Bild. Auf die Frage, wie oft Mobbing in der Schule durch Lehrerinnen und Lehrer unterbunden worden sei, antworten nur knapp 15% der Schülerinnen und Schüler, dass dies oft oder immer vorkommen würde. Neben der Tatsache, dass SchülerInnen nicht direkt vor den Augen von den Erwachsenen schikaniert werden und LehrerInnen damit die Vorfälle oft gar nicht bemerken, könnte ein Grund für das seltenen Eingreifen der Lehrkräfte aus der Unsicherheit resultieren, ob die Konflikte überhaupt einer Regulation von außen bedürfen oder ob es sich um entwicklungsfördernde Auseinandersetzungen unter Gleichaltrigen handelt. Zum anderen lassen sich bei LehrerInnen immer noch Einstellungen finden, denen zufolge Opfer mit ihrem eigenen Verhalten ihr Schicksal selbst verschuldet haben. Mit ihrem wenig konsistenten Verhalten tragen LehrerInnen somit kaum zu einer Deeskalation bei. Stattdessen besteht durch die inkonsistenten Reaktionen die Gefahr, dass das Auftreten von Bullying intermittierend verstärkt wird. Frei unter dem Motto „Wegschauen ist auch eine Form der Akzeptanz“ lernen die Täter, dass ihr Verhalten geduldet und nicht sanktioniert wird, wodurch in der Folge weiterhin aggressives Verhalten gezeigt wird.

Weiterhin muss festgestellt werden, dass sich die meisten Bullying-Opfer nur selten Erwachsenen, insbesondere den LehrerInnen, anvertrauen. Zum einen weil sie entweder kein Vertrauen in die Lehrkräfte haben oder zum anderen weitere Übergriffe als Reaktion auf die Petzerei befürchten. Die mit den dauerhaften Schikanen einhergehende Verletzung des Selbstwertgefühls kann letztendlich zu einer Art Gewöhnungsprozess beim Opfer führen, so dass die Rollenerwartungen in das negative Selbstbild integriert werden (vgl. Scheithauer et al., 2003).

1.5.4 Einfluss der Peers

Beim Mobbing handelt es sich um ein kollektives Phänomen, bei dem vor allem im zunehmenden Alter die MitschülerInnen (Peers) eine wichtige Rolle einnehmen. Bei der Betrachtung der Entstehungsbedingungen und den aufrechterhaltenden Faktoren von Bullying macht es daher wenig Sinn, lediglich die dyadischen Beziehungen zwischen Täter und Opfer zu betrachten. So konnten Craig und Pepler (1995) zeigen, dass der Großteil der SchülerInnen einer Klasse am Bullying direkt oder indirekt beteiligt ist und mit seinem Verhalten Gewalt verstärken oder unterbinden kann. Ein wichtiger Faktor, der das Verhalten des Einzelnen in Mobbing-situationen determiniert, ist die soziale Einbindung eines Schülers innerhalb der Klasse. Schon in der Grundschulzeit sind Bullying-Opfer in der Gruppe der Kinder, die soziale Ablehnung erfahren, deutlich überrepräsentiert (Boulton & Smith, 1994). Die Unbeliebtheit bildet dabei einen Nährboden für Bullying-Übergriffe. Auf Seiten der Täter wird aggressives Verhalten instrumentalisiert, um Dominanz und Statusgewinn innerhalb der Klasse zu erreichen. Zwar gelten Bullies innerhalb der Klasse ebenfalls als unbeliebt, im Gegensatz zu den Bullying-Opfern scheinen sie jedoch über einen enormen sozialen Einfluss zu verfügen (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004). SchülerInnen, die sich auf die Seite des Opfers stellen und gegen Mobbing intervenieren, sind innerhalb der Klasse sehr beliebt (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004). Diese Beliebtheit dürfte eine Schutzfunktion haben, die den sogenannten Opfer-Helfern davor bewahrt, selbst zum Opfer zu werden.

Zu den Befunden, wonach Peers großen Einfluss auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von Bullying haben, passen auch Ergebnisse von Rigby (2005), die sich mit dem Zusammenhang von Einstellung und Verhalten beschäftigt und herausgefunden hat, dass vor allem die Einstellung der Klasse gegenüber dem Opfer und das von Freunden erwartete eigene Verhalten gegenüber dem viktimisierten Schüler in einem hohen

Maß bestimmt, ob das Opfer schikaniert wird oder Unterstützung erfährt. Der Einfluss der Erwartungen durch Lehrkräfte und Eltern tritt dabei scheinbar hinter dem Einfluss der Peers zurück. Nicht zuletzt deshalb berücksichtigen aktuelle Ansätze die Bedeutung der gesamten Klasse bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Bullying. Da in Kapitel 1.6 im Detail auf den Einfluss des Klassengefüges beziehungsweise der Interaktionen innerhalb der Klasse auf das Geschehen beim Bullying eingegangen wird, wird auf eine ausführliche Darstellung an dieser Stelle verzichtet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eine Reihe von Faktoren aus dem persönlichen Hintergrund der Opfer und Täter sowie deren familiären-, schulischen und klasseninternen Umfeld gibt, die sich begünstigend auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von Bullying auswirken.

1.6 Bullying als Gruppenprozess

Lange Zeit beschäftigte sich die Bullying-Forschung lediglich mit der dyadischen Beziehung zwischen Täter und Opfer. Neuere Ansätze betonen hingegen, dass es sich beim Bullying nicht zwangsläufig nur um ein Problem zwischen den direkt beteiligten Personen handelt, sondern fast die gesamte Schulklasse am Geschehen involviert ist. So konnten Pepler und Craig (1995) durch Pausenhofbeobachtungen erstmals zeigen, dass während Bullyinghandlungen ein Großteil der SchülerInnen fast die ganze Zeit anwesend und viele von ihnen aktiv beteiligt waren. Die Reaktionen der Gleichaltrigen auf das Schikanieren eines Mitschülers oder einer Gruppe von Mitschülern fielen dabei ganz unterschiedlich aus: 57% aller SchülerInnen verhielten sich dem Täter gegenüber freundlich. Auf der anderen Seite waren es lediglich 31% der SchülerInnen, die sich freundlich gegenüber viktimisierten SchülerInnen verhielten. 30% empfanden Belustigung, wenn jemand Anderes schikaniert wurde und 48% der SchülerInnen beteiligten sich aktiv daran, jemanden zu drangsalieren.

1.6.1 Der Participant-Role-Ansatz

Ausgehend von den Ergebnissen von Craig und Pepler (1995) rückte das systematische Zusammenspiel innerhalb der gesamten Schulklasse in den Mittelpunkt des Interesses. Dieser vorrangig auf das Interaktionsgefüge ausgerichtete Forschungsansatz wurde vor allem durch die Arbeiten der finnischen Psychologin Christina Salmivalli und ihrem Team geprägt. Der sogenannte „Participant Role Approach“ (Salmivalli et al., 1996) geht davon aus, dass die Mehrheit der SchülerInnen in differenzierbaren Rollen unterschiedlicher Qualität am Bullying involviert ist. Die Autoren unterscheiden dabei sechs distinkte Rollen:

Täter ergreifen die Initiative, wenn es darum geht, jemanden in der Klasse aktiv zu schikanieren und übernehmen dabei die Führungsrolle in der Gruppe.

Assistenten schikanieren ihre MitschülerInnen ebenfalls aktiv, orientieren sich dabei jedoch am Verhalten des Täters und unterstützen ihn bei seinen Attacken.

Verstärker schauen beim Mobbing zu und lachen, wenn jemand schikaniert wird. Sie feuern den Täter an, was eine verstärkende Wirkung auf das Handeln des Täters hat.

Verteidiger des Opfers zeigen prosoziales Verhalten, indem sie Mobbingopfer verteidigen, beschützen oder ermutigen, sich mit ihrem Problem an Erwachsene zu wenden.

Außenstehende sind jene SchülerInnen, die zwar die Schikanen miterleben, dabei sich aber passiv verhalten. Sie schauen weg, ergreifen keine Partei und mischen sich nicht ein, wenn ein Mitschüler/eine Mitschülerin schikaniert wird.

Opfer sind regelmäßig von den Schikanen durch Klassen- oder Gruppenmitgliedern betroffen.

Zur Erfassung dieser Rollen entwickelten Salmivalli und Kollegen in einer Studie an 573 finnischen SchülerInnen der sechsten Klasse (12-13 Jahre) den sogenannten Participant Role Questionnaire (PRQ; Salmivalli et al., 1996). Unter Vorgabe von 49 Verhaltensweisen (49 Items) sollten die UntersuchungsteilnehmerInnen ihre MitschülerInnen und sich selbst einschätzen. Aus den Daten konnten entsprechend sechs Skalen gebildet werden (Cronbachs Alpha = .81 bis .93).

1.6.2 Häufigkeit und Stabilität der Mitschülerrollen

88% der SchülerInnen ließen sich in der Studie von Salmivalli et al. (1996) einer eindeutigen Rolle zuweisen: 8% Täter, 20% Verstärker, 7% Assistenten, 17% Verteidiger des Opfers, 24% Außenstehende und 12% Opfer. Diese Ergebnisse konnten auch für eine jüngere Stichprobe aus England mittels einer verkürzten Fassung des PRQ (21 Items) bestätigt werden (Sutton & Smith, 1999).

Auch für deutsche SchülerInnen lässt sich zeigen, dass die Mehrheit distinkte Rollen einnimmt, wenn Bullying stattfindet. Schäfer und Korn (2004) führten eine Untersuchung an 104 Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse zweier Hauptschulen durch. 85% der SchülerInnen konnten einer eindeutigen Rolle zugewiesen werden: 9.6% Täter, 8.7% Verstärker, 12.5% Assistenten, 20.2% Verteidiger des Opfers, 26% Außenstehende und 9.6% Opfer. Die Ergebnisse zeigen, dass rund ein Drittel der SchülerInnen (30.8%) eine positive Einstellung zu Bullying hat und aktiv oder beeinflussend an den Schikanen beteiligt ist. Außenstehende, Verteidiger des Opfers und Opfer stellen zusammen 55.8%.

Betrachtet man Geschlechtsunterschiede, so nehmen deutlich mehr Jungen als Mädchen eine aggressive Mobbingrolle als Täter, Assistent oder Verstärker ein (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004.). Mädchen dagegen kann überdurchschnittlich häufig die Rolle der Verteidigerin und der Außenstehenden zugeordnet werden (Salmi-

valli et al, 1996; Schäfer & Korn, 2004). Bezüglich der Opferrolle konnten bisher keine Geschlechtsunterschiede bestätigt werden (Salmivalli et al, 1996; Schäfer & Korn, 2004). Mädchen und Jungen scheinen demnach in gleichem Ausmaß schikaniert zu werden.

Untersuchungen zur Stabilität der Mitschülerrollen haben gezeigt, dass ein Großteil der SchülerInnen ihre Rollen über einen Zeitraum von zwei Jahren beibehalten (Salmivalli et al., 1998). Schäfer und Kulis (2005) berichten, dass rund 50% der SchülerInnen ihre Rolle binnen sechs Monate beibehalten. Nur bei den Verstärkern, die die Täter mit verbalen Mitteln oder durch lachen und nicht eingreifen unterstützen, ist die Stabilität geringer. Einer von vier Verstärkern behält seine Rolle im Laufe eines halben Jahres bei.

1.6.3 Konsistenz der Mitschülerrollen

Die Konsistenz einer Mitschülerrolle lässt sich durch die Bestimmung von Sekundärrollen überprüfen. Hierbei wird zunächst kontrolliert, ob einem Schüler oder einer Schülerin generell eine Sekundärrolle zugeordnet werden kann. Wird keine Zweitrolle identifiziert, liegt eine sehr hohe Konsistenz der Primärrolle vor. Das Verhalten des Schülers wird somit von seinen Klassenkameraden als eindeutig beschrieben. Wird eine Sekundärrolle vergeben, kann diese mit der Erstrolle verglichen werden. Als konsistent kann eine primäre Mobbingrolle dann beurteilt werden, wenn zusätzlich zur aggressiven Erstrolle auch eine aggressive Zweitrolle beziehungsweise zur nicht-aggressiven Primärrolle auch eine nicht-aggressive Sekundärrolle zugeteilt wird. Es konnte gezeigt werden, dass ein Großteil der SchülerInnen mit aggressiver Primärrolle ebenfalls eine aggressive Sekundärrolle einnimmt (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004). Auch nicht-aggressive Mitschülerrollen sind sehr konsistent. Ein Großteil der Opfer, Verteidiger und Außenstehenden kann entweder

keine Sekundärrolle, oder eine nichtaggressive Zweitrolle zugeordnet werden (Sutton & Smith, 1999; Schäfer & Korn, 2004).

Besonderes Interesse wird der Gruppe der Außenstehenden geschenkt. Während Salmivalli et al. (1996) betonen, dass Außenstehende potenzielle Opfer der nächsten Generation seien, sehen Schäfer und Korn (2004) in dieser Gruppe großes Potenzial, sich für Opfer stark zu machen. Ausgangspunkt hierfür sind Befunde, wonach Außenstehende häufig keine oder eine nicht-aggressive Zweitrolle erhalten. Liegt eine Zweitrolle vor, dann ist diese überwiegend die des Verteidigers und nur selten die des Opfers. Die Einbeziehung der Gruppe der Außenstehenden in Interventions- und Präventionsprogramme verspricht demnach ein wichtiger Baustein zu sein. Außenstehende müssen ermuntert werden, ihre passive Rolle aufzugeben und sich stattdessen für Bullying-Opfer einzusetzen.

1.6.4 Der Einfluss des sozialen Status auf die Participant Roles

Welche Rolle ein Schüler während des Bullyings einnimmt, wird stark von seinem sozialen Status innerhalb der Klasse bestimmt. Ob ein Schüler der Meinung ist, er müsste etwas gegen Bullying unternehmen und es dann auch tatsächlich tut, hängt maßgeblich davon ab, wie angesehen er in der Klasse ist (Schäfer & Korn, 2004). So wird ein Schüler, der in der Klasse hohe soziale Anerkennung genießt, seine ablehnende Haltung gegenüber Mobbing relativ leicht in aktives Verhalten umsetzen können und als Verteidiger fungieren (Salmivalli et al, 1996; Schäfer & Korn, 2004). Andererseits wird ein Schüler mit niedrigen sozialen Status sich kaum für Bullying-Opfer einsetzen aus Angst, selbst zum Opfer zu werden. Es macht demnach Sinn, das Verhalten der einzelnen SchülerInnen nicht unabhängig von ihrem sozialen Status zu betrachten (Salmivalli et al., 1996).

Coie, Dodge und Coppotelli (1982) spalten den Überbegriff sozialer Einfluss in soziale Präferenz (Beliebtheit) und sozialer Einfluss auf. Die Berechnung dieser sozialen Statusmaße erfolgt in der Regel basierend auf Like Most- und Like Least Fragen („Wen in deiner Klasse magst du am liebsten?“ und „Wen in deiner Klasse magst du am wenigsten“). Der soziale Einfluss ergibt sich aus der z-standardisierten Summe dieser Nennungen, die Beliebtheit aus der Subtraktion der Like Least- von den Like Most Nennungen. Da zum Wert des sozialen Einflusses positive und negative Verhaltensbeschreibungen beitragen, ist ein hoher sozialer Einfluss sowohl mit aktivem positiven, als auch mit unangepassten negativen Verhalten assoziiert. So streiten sich einflussreiche SchülerInnen häufiger, legen sich mit LehrerInnen an und stören die Gruppe (Coie et al., 1982). Ein hoher Wert auf der „Beliebtheits-Skala“ korreliert hingegen ausschließlich mit erwünschten Verhaltensweisen positiv. Personen, die beliebt sind, werden von anderen meist als prosozial, kooperativ und unterstützend beschrieben (Coie et al., 1982).

Bisherige empirische Befunde sprechen für einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Einfluss und Beliebtheit auf der einen, und der Partizipation am Bullying auf der anderen Seite (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004; Sutton & Smith, 1999). *Opfer* weisen demnach im Vergleich zu ihren MitschülerInnen den geringsten sozialen Präferenzwert auf. Durch die Auswahl von Opfern mit geringer sozialer Präferenz minimiert der Täter scheinbar die Gefahr, von den MitschülerInnen aufgrund seines aggressiven Verhaltens abgelehnt zu werden. *Täter* weisen ebenfalls geringe Präferenzwerte auf, sind jedoch nicht in einem so großen Ausmaß unbeliebt, wie die Opfer. Darüber hinaus wird den Tätern ein sehr hoher sozialer Einfluss zugeschrieben. *Verteidiger* gelten bei ihren KlassenkameradInnen als besonders beliebt. Der soziale Einfluss der Verteidiger ist allerdings nur durchschnittlich ausgeprägt. *Außenstehende* sind eher mäßig beliebt und üben offensichtlich keinen Einfluss auf andere aus, während *Assis-*

tenten hohe soziale Präferenzwerte und mäßiger Einfluss zugeschrieben wird. *Verstärker* sind im Gegensatz zu Assistenten wiederum scheinbar unbeliebter und weniger einflussreich.

Es lässt sich also zeigen, dass der soziale Status eine Differenzierung zwischen den verschiedenen Mitschülerrollen ermöglicht und einen entscheidenden Einfluss auf das individuelle Verhalten in Mobbing-situationen hat. Hierdurch lassen sich SchülerInnen identifizieren, die Risikoträger für zukünftige Probleme sind.

1.7 Methoden zur Erfassung von Bullying

Zur Erfassung des Ausmaßes von Bullying unter SchülerInnen, sowohl auf der Täter- als auch auf der Opferseite, wurden unterschiedliche Verfahren entwickelt, die allesamt verschiedene Vor- und Nachteile aufweisen. Zu den gängigsten Instrumenten gehören Selbstberichte, Eltern- und Lehrerberichte, Peer-Nominierungen beziehungsweise Peer-Ratings sowie Verhaltensbeobachtungen. Im Folgenden wird auf diese Verfahren sowie ihre Vor- und Nachteile kurz eingegangen. Einen ausführlichen Überblick über Stärken und Schwächen sämtlicher Verfahren geben Scheithauer, Hayer und Petermann (2003) sowie Pellegrini und Bartini (2000).

Selbstberichte. Am häufigsten werden in Untersuchungen Selbstauskünfte in Form von Fragebögen eingeholt. Der große Vorteil von Selbstberichten besteht darin, dass sie die Erfassung subjektiver Erfahrungen ermöglichen und Informationen über Quantität und Qualität von Bullying aus erster Hand gewonnen werden (Scheithauer et al., 2003). Nachteile von Selbstberichten sind unter anderem Antworttendenzen im Sinne der sozialen Erwünschtheit sowie mangelnde kognitive Reife der Kinder, die vor allem in Form von Erinnerungsfehlern zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus berichtet Boulton (1996) von der Möglichkeit eines Geschlechts-Bias, der sich darin äußern kann, dass Jungen in Selbstbeurteilungen Viktimisierungen durch Mädchen verleugnen, um

einen Status- oder Dominanzverlust innerhalb der Jungsgruppe zu vermeiden. Der weltweit am häufigsten eingesetzte Fragebogen zur Erfassung der Häufigkeit von Bullying ist der Bully/Victim-Questionnaire von Olweus (1989; 1991). Den SchülerInnen wird am Anfang eine altersgemäße Definition des Bullying-Begriffes gegeben und Beispiele für Verhaltensweisen aufgeführt, die typisch für Bullying sind oder die nicht unter diesem Begriff subsumiert werden. Anschließend werden sie gefragt, ob und wie oft sie innerhalb eines bestimmten Zeitraums (Wochen/Monate) Täter oder Opfer aggressiven Verhaltens wurden. Durch den Einsatz des Bully/Victim-Questionnaires können auch Informationen darüber gewonnen werden, an welchen Orten Bullying auftritt, wer sich daran beteiligt und wie Lehrkräfte darauf reagieren. Außerdem sind Items enthalten, die die Einstellung zu Bullying erfassen. Im deutschsprachigen Raum liegt unter anderem eine Adaptation von Hanewinkel und Knaack (1997) vor. Die TMR Network Project Internetseite (1999) bietet einen Überblick über die verschiedenen Versionen. Neben dem ebenfalls auf Selbstberichte beruhende Fragebogen von Rigby und Slee (1991) ist in Deutschland vor allem auch der 93 Items umfassende SMOB-Fragebogen von Kasper (2001) verbreitet, der neben Bullying von SchülerInnen ebenso Items zu Übergriffen durch LehrerInnen beinhaltet.

Lehrer- und Elternberichte. Eher selten finden Lehrer- und Elternberichte innerhalb der Bullying-Forschung Anwendung. Es liegt auf der Hand, dass körperliche und verbale Übergriffe hauptsächlich dann stattfinden, wenn kein Erwachsener in der Nähe ist, was wiederum die Zuverlässigkeit von Lehrer- und Elternberichten schwächt. Außerdem ist der Kontakt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen oft nur auf den Unterricht begrenzt. In anderen Settings, zum Beispiel auf dem Schulhof, der Schultoilette oder auf dem Schulweg haben LehrerInnen ihre Schüler jedoch kaum im Blickfeld, was zu einer Unterschätzung der Häufigkeit von Bullying führen dürfte. Ein weiterer Nach-

teil liegt darin, dass Beobachtungen und Urteilsbildungen von LehrerInnen und Eltern nicht fehlerfrei sind (z.B. Halo-Effekt, Antworttendenz der sozialen Erwünschtheit).

Peer-Nominierungen und Peer-Ratings. Peer-Nominierungsverfahren erfreuen sich immer größerer Beliebtheit. Bei diesem Vorgehen wird jedem Schüler eine Namensliste der gesamten Schulklasse vorgelegt. Anhand dieser Liste soll jeder Schüler eine vorgegebene Anzahl von MitschülerInnen nominieren, die jeweils am besten auf die Beschreibungen in den dargebotenen Items zutreffen. Die Anzahl der Nominierungen, die ein Kind auf jedes Item erhält, werden anschließend aufsummiert und standardisiert. Zu den Vorteilen von Peer-Nominierungen zählt unter anderem die schnelle und ökonomische Untersuchung der gesamten Klasse sowie die durch die Befragung mehrerer Kinder erhöhte Zuverlässigkeit und der damit verminderte Einfluss individueller Verzerrungen (Scheithauer et al., 2003). Des Weiterem scheinen Formen interpersonaler Aggression erfassbar zu sein, die in Selbstberichten oft keine Berücksichtigung finden. Nicht zuletzt eignen sich Gleichaltrige besonders gut für die Erfassung der Bullying-Häufigkeit, da sie direkt mit Gleichaltrigen interagieren und wesentlich häufiger als Lehrer oder Eltern aggressive Verhaltensweisen unter Mitschülern beobachten. Mit dem Participant-Role-Questionnaire (PRQ; Salmivalli et al., 1996) liegt ein Fragebogen vor, der mittels Peer-Nominierungen die Gruppendynamik beim Bullyingprozess beschreibt. So lässt sich die Mehrheit der SchülerInnen zu differenzierbaren Rollen, die am Bullying beteiligt sind, zuordnen: Opfer, Täter, Assistenten, Verstärker, Verteidiger und Außenstehende. Auf diesen Ansatz wurde bereits in Kapitel 1.6 näher eingegangen. Neben dem Peer-Nominierungsverfahren von Salmivalli et al. (1996) sowie dessen deutschsprachiger Adaptation von Schäfer und Korn (2004) sind auch das Nominierungsverfahren von Crick (1997) sowie das Verfahren von Schwartz, Dodge und Coie (1993) sehr populär. Im Gegensatz zu Peer-Nominierungen werden SchülerInnen bei Peer-Rating-Verfahren aufgefordert, anhand einer Likert-Skala einzuschätzen, wie sehr

die Beschreibungen in den Items auf jeden einzelnen Klassenkameraden zutreffen. Peer-Ratings sind deshalb deutlich unökonomischer als Peer-Nominierungen (Schäfer & Korn, 2004). Dennoch erhält man auch durch diese Methode genaue Einblicke über die Art und Häufigkeit von Bullying innerhalb einer Klasse. Mit der Direct Indirect Aggression Scale (DIAS) hat die Arbeitsgruppe um Björkqvist ein mittlerweile sehr bekanntes Peer-Rating-Verfahren entwickelt, welches in unterschiedlichen Sprachen vorliegt (z.B. Björkqvist & Österman, 1998).

Verhaltensbeobachtungen. Systematische Verhaltensbeobachtungen finden eher selten Anwendung. Zwar ermöglichen sie eine recht zuverlässige Erfassung der Häufigkeit von Bullying, unabhängig von der Fähigkeit der SchülerInnen oder der Erwachsenen, Erlebnisse erinnern und wiedergeben zu können. Jedoch sind sie sehr Zeit- und Kostenintensiv. Neben Gesichtspunkten der Ökonomie müssen darüber hinaus auch ethische Voraussetzungen beachtet werden. Nicht zuletzt gehören auch die eingeschränkte Kontrollierbarkeit und die fragwürdige Objektivität der Beobachter zu den gravierenden Nachteilen der Verhaltensbeobachtungen. Jedoch lässt sich die Objektivität der Beobachtungen erhöhen, in dem die Beobachter spezielle Schulungen und Fortbildungen erhalten (Pellegrini & Bartini, 2000). Es existieren eine Reihe von standardisierten Beobachtungsmethoden, die vor allem mit Kategoriensystemen arbeiten (z.B. Phelps, Gill & Kmett, 1999; TMR Network Project, 1999). Mit Hilfe von Videotechnik wird hier innerhalb eines festgelegten Zeitraums das gesamte Verhalten der SchülerInnen erfasst und den zuvor klar definierten Kategorien und Klassen zugeordnet. Atlas und Pepler (1998) geben einen Überblick über verschiedene Beobachtungstechniken und Kodiersysteme.

Die Zuverlässigkeit, mit der Täter und Opfer identifiziert werden, hängt vor allem von der Methodenauswahl ab. Je nach Form der Datengewinnung können bestimmte Verzerrungen (Biases) zu einer Über- beziehungsweise Unterschätzung des Bullying-

Problems führen. Als besonders valides Instrument hat sich der auf Peer-Nominierungen basierende Participant-Role-Questionnaire (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004) erwiesen. Dieser wurde auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

2 Das Gerechtigkeitsmotiv

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Grundzüge der Gerechtigkeitsmotivtheorie (Dalbert, 2001) sowie empirische Befunde vorgestellt. Hierzu wird zunächst die Bedeutung des Glaubens an eine gerechte Welt sowie dessen Funktionen für das menschliche Leben erörtert. Anschließend wird ein Überblick über Evidenzen für die Existenz eines Gerechtigkeitsmotivs gegeben und die Differenzierung zwischen einem impliziten- und expliziten Gerechtigkeitsmotiv vorgestellt. Am Ende des Kapitels wird die Bedeutung eines Gerechte-Welt-Glaubens für schulische Prozesse anhand empirischer Befunde näher beleuchtet.

2.1 Der Glaube an eine gerechte Welt

Menschen verhalten sich mehr oder weniger gerecht und leiden in unterschiedlichem Ausmaß unter Ungerechtigkeit. Dieses lässt die Existenz eines Gerechtigkeitsmotivs als ein interindividuell variierendes Bedürfnis nach Gerechtigkeit zu streben vermuten. Innerhalb der Gerechtigkeitspsychologie findet sich der Ausdruck des Gerechtigkeitsmotivs vor allem im Zusammenhang mit der Gerechte-Welt-Forschung. Ausgangspunkt ist die Gerechte-Welt-Hypothese von Lerner (1965), die vor allem in der Sozialpsychologie, der Differentiellen Psychologie und zuletzt auch in der Entwicklungspsychologie großen Anklang gefunden hat. Die Theorie besagt, dass Menschen motiviert sind zu glauben, in einer Welt zu leben, in der jeder bekommt was er verdient, und verdient was er bekommt. Damit bietet der Gerechte-Welt-Glaube (GWG) den Menschen die Möglichkeit, „ihrer [sozialen und physischen] Umgebung so zu begegnen, als sei sie stabil und geordnet“ (Dalbert, 1998, S.19). Der GWG erfüllt hierbei mindestens drei wichtige Funktionen (Dalbert, 2001):

Erstens stärkt er die Bemühungen, sich selbst gerecht zu verhalten und kann daher als Indikator für ein Gerechtigkeitsmotiv interpretiert werden (vgl. Kapitel 2.2). Ausgangspunkt hierfür ist ein persönlicher Vertrag, demzufolge Menschen sich verpflichten, fair und gerecht zu handeln (Lerner, 1977). Diese Verpflichtung kommt unter anderem in einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für prosoziales Verhalten (Bierhoff, Klein & Kramp, 1991) und in einer erhöhten Bereitschaft, eigene Ziele nur mit fairen Mitteln anzustreben (Dalbert, 2001; Hafer, 2000) zum Ausdruck.

Zweitens stärkt der GWG das Vertrauen in das eigene Schicksal. Er stattet das Individuum mit Zuversicht aus, von anderen ebenfalls gerecht behandelt zu werden. Entsprechend des persönlichen Vertrags (Lerner, 1977) verpflichtet sich eine Person dazu, fair zu handeln. Als Gegenleistung hierfür darf sie auf eine gerechte Welt vertrauen. Ein ausgeprägter Glaube an eine gerechte Welt stärkt somit das Vertrauen in die Fairness anderer (Furnham, 1995) und damit auch in eigene Zukunftsinvestitionen.

Drittens hilft der GWG, wichtigen persönlichen Lebensereignissen eine Bedeutung zu verleihen. Da der GWG eine Reihe adaptiver Funktionen besitzt, versuchen Menschen ihn aufrechtzuerhalten, besonders dann, wenn sie mit Ungerechtigkeit konfrontiert werden (Dalbert, 2001; Lerner & Miller, 1978). Dies kann durch Wiederherstellung von Gerechtigkeit, wenn möglich in Form einer realen Kompensation des Opfers geschehen. Ist dies jedoch nicht möglich, kann Gerechtigkeit durch eine Neubewertung der Situation wiederhergestellt werden. Beispiele für eine derartige kognitive Rekonstruktion sind das Verleugnen oder Herunterspielen der Ungerechtigkeit, Selbstverschuldungsvorwürfe an das Opfer und Opferabwertungen (z.B. Dalbert, 1996; Lipkus & Siegler, 1993). Solche Formen der Assimilation als Copingmechanismus erfüllen eine Reihe adaptiver Funktionen. Sie erhöhen unter anderem das Wohlbefinden und reduzieren Gefühle von Ärger (Dalbert, 2002).

Als sinnvoll hat sich die Unterscheidung zwischen allgemeinem Gerechten-Welt-Glauben und persönlichem Gerechten-Welt-Glauben erwiesen (Dalbert, 1999). Während der allgemeine GWG als Überzeugung, die Welt sei grundsätzlich ein gerechter Ort, verstanden wird, beinhaltet der persönliche GWG die Überzeugung, dass persönliche Ereignisse die einem im Leben widerfahren, gerecht sind. Diese Unterscheidung macht insofern Sinn, da zahlreiche Studien zeigen konnten, dass der persönliche GWG ein besserer Prädiktor adaptiver Funktionen des Gerechten-Welt-Glaubens ist. So erzeugen der allgemeine- und der persönliche GWG unterschiedlich starke Effekte auf das psychische Wohlbefinden und auf den Selbstwert. Der Glaube an eine persönlich gerechte Welt beeinflusst das psychische Wohlbefinden positiv, und zwar stärker als der allgemeine GWG (Dalbert, 1999). Hingegen hat der persönliche GWG aber auch negativere Auswirkungen auf den Selbstwert bei der Wahrnehmung eigener unfairer Handlungen als der allgemeine GWG (Dalbert, 1999). Weiterhin scheint der persönliche GWG im Vergleich zum allgemeinen GWG ein besserer Prädiktor für das Gerechtigkeitsmotiv zu sein (Dalbert, 2001). Mit der Allgemeinen Gerechten-Welt-Skala (GWA; Dalbert, Montada & Schmitt, 1987) und der Persönlichen Gerechten-Welt-Skala (GWPER; Dalbert, 1999) stehen zwei geeignete Instrumente zur Verfügung, die dieser Differenzierung Rechnung tragen.

2.2 Evidenzen für die Existenz eines Gerechtigkeitsmotivs

Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass der GWG ein Gerechtigkeitsmotiv indiziert (Dalbert, 2001). Wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurde, gehen Personen mit einem ausgeprägten Glauben an eine gerechte Welt eine Verpflichtung ein, sich im Rahmen eines persönlichen Vertrages (Lerner, 1977), in ihren eigenen Handlungen um Gerechtigkeit zu bemühen. Eine positive Zukunft wird nicht als Geschenk betrachtet, sondern als Belohnung für eigenes Verhalten und dem eigenen Charakter.

Der persönliche Vertrag wird somit durch das Streben nach Gerechtigkeit aufrechterhalten und abgesichert. Als Beleg hierfür sprechen Befunde, wonach ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsmotiv unter anderem einen positiven Zusammenhang mit prosozialem Verhalten (Bierhoff, Klein & Kramp, 1991), Solidarität (Schmitt, 1998) und der Bereitschaft, sich im Fußball für Fair Play zu engagieren (Herrmann, Dalbert & Stoll, 2008), aufweist. Demgegenüber stellt eigenes ungerechtes Verhalten einen Bruch des persönlichen Vertrages dar, welcher bei Personen mit einem stark ausgeprägten Gerechte-Welt-Glauben mit einer Reduzierung des Selbstwertes einhergehen kann (Dalbert, 1999).

Neben den Bemühungen einer Person, sich selbst gerecht zu verhalten, spricht auch deren Verhalten bei Konfrontation mit Opfern von Unfairness für das Vorhandensein eines Gerechtigkeitsmotivs, und zwar dann, wenn diese Person unter beobachteter Ungerechtigkeit leidet und in Folge dessen versucht, Gerechtigkeit wiederherzustellen (Dalbert, 1996). Dies kann, wie bereits geschildert, in Form einer realen Kompensation des Opfers erfolgen (z.B. durch soziale oder finanzielle Unterstützung). Lerner und Simmons (1966) konnten experimentell belegen, dass Menschen bei Konfrontation mit unschuldigen Opfern versuchen, deren Leiden zu beenden, insofern ihnen hierfür Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Eine wesentliche Voraussetzung für das Vorhandensein eines Gerechtigkeitsmotivs ist jedoch, dass es sich bei der Kompensation um eine opferzentrierte Reaktion handelt und nicht die Wiederherstellung des eigenen Wohlbefindens im Vordergrund steht (Dalbert, 2001). So konnte Regan (1971) in einem Experiment zeigen, dass wenn Tätern die Möglichkeit gegeben wird, über ihr Vergehen zu sprechen, keine Notwendigkeit mehr für die Wiedergutmachung des Opfers besteht. Ein Gespräch über die verursachte Ungerechtigkeit wirkt scheinbar wie eine Beichte, die das Gewissen entlastet. Wiederherstellung von Gerechtigkeit spielt hierbei keine Rolle. Steht jedoch nicht das eigene Wohlbefinden sondern die Sorge um das Opfer im Vordergrund, werden opferzentrierte Maßnahmen zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit

eingeleitet. Besteht jedoch keine Möglichkeit, die Situation des Opfers zu verbessern, kommt es zu einer kognitiven Rekonstruktion von Gerechtigkeit in Form von Opferabwertungen, Selbstverschuldungsvorwürfen oder dem Verleugnen der Unfairness.

Ein weiterer Indikator für die Existenz eines Gerechtigkeitsmotivs kann die Reaktion von Menschen bei eigener Privilegierung sein, wobei das Streben nach Gerechtigkeit auch hier in erster Linie vom Eigennutz abzugrenzen ist. Eigennutz kann als Maximierung des eigenen Profits bei Minimierung der eigenen Kosten definiert werden (Miller, 1999). Für das Vorhandensein eines Gerechtigkeitsmotivs spricht, dass Menschen auch dann unter Ungerechtigkeit leiden, wenn sie von dieser profitieren. Sie sollten daraufhin Maßnahmen einleiten, um Gerechtigkeit wiederherzustellen. Ist eine Person jedoch vordergründig durch Eigennutz motiviert, sollte sie sich über die Privilegierung freuen und keine Versuche unternehmen, Gerechtigkeit wiederherzustellen. Es gibt empirische Belege dafür, dass sich Menschen nicht nur vom Eigennutz leiten lassen, sondern bei eigener Privilegierung tatsächlich versuchen, Gerechtigkeit wiederherzustellen (z.B. Adams, 1963).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Gerechtigkeitsmotiv eigenes gerechtes Verhalten gegenüber Mitmenschen steuert. Je stärker es ausgeprägt ist, desto stärker sind Menschen motiviert, sich gerecht gegenüber Mitmenschen zu verhalten und bei Konfrontation mit Ungerechtigkeit Maßnahmen einzuleiten, die Gerechtigkeit wieder herstellen. Weiterhin steigert das Gerechtigkeitsmotiv das Vertrauen in die Gerechtigkeit anderer. Eine dritte wichtige Funktion des Gerechtigkeitsmotiv besteht darin, dass Ungerechtigkeits Erfahrungen an den GWG angepasst werden (z.B. durch Selbstverschuldungsvorwürfe, Opferabwertung, Verleugnung der Unfairness), damit dieser geschützt wird und seine adaptiven Funktionen weiterhin zum Tragen kommen.

2.3 Implizites und explizites Gerechtigkeitsmotiv

In Übereinstimmung mit gängigen Motivationstheorien (z.B. McClelland, Koestner & Weinberger, 1989) nimmt die Gerechtigkeitsmotivtheorie an, dass zwei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs unterschieden werden sollen (Dalbert, 2001), wobei beide Motivdimensionen relativ unabhängig voneinander operieren.

Ein *implizites Gerechtigkeitsmotiv* beschreibt das Streben nach Gerechtigkeit, welches außerhalb des subjektiven Bewusstseins operiert. Es sagt spontane Reaktionen und Verhaltenstrends vorher (zum Beispiel spontane Hilfe für Opfer, denen Ungerechtigkeit widerfahren ist). Gemessen werden implizite Motive meist mittels projektiver Verfahren wie dem Thematic Apperception Test (TAT; Atkinson, 1964). Darüber hinaus scheint der Glaube an eine gerechte Welt ein Indikator für ein implizites Gerechtigkeitsmotiv zu sein (Dalbert, 2001). Zwar wird dieser in Form eines Fragebogens ermittelt, allerdings werden die Probanden nicht explizit danach gefragt, ob für sie Gerechtigkeit ein wichtiges Ziel ist. Außerdem kann der GWG insbesondere intuitive Reaktionen wie Selbstwertabfall nach eigener Ungerechtigkeit oder Opferabwertung zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit erklären. Somit erscheint der Einsatz der Gerechthe-Welt-Skalen (GWAL; Dalbert, Montada & Schmitt, 1987; GWPER; Dalbert, 1999) zur Ermittlung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs durchaus plausibel.

Ein *explizites Gerechtigkeitsmotiv* bringt das motivationale Selbstbild einer Person zum Ausdruck und ist damit Teil seines Selbstkonzeptes. Es beinhaltet die relativ bewusste Wahrnehmung des Individuums darüber, wie wichtig ihm Gerechtigkeit ist. Ein selbst-attribuiertes Gerechtigkeitsmotiv sagt im Vergleich zum impliziten Motiv eher kontrolliertes Verhalten vorher (z.B. regelmäßige Spenden an wohltätige Organisationen). Ein explizites Motivmaß ist die Skala Gerechtigkeitszentralität (Dalbert, Montada & Schmitt, 1987; Dalbert & Umlauf, 2003). Gerechtigkeitszentralität bezieht sich auf die Wichtigkeit des Wertes Gerechtigkeit.

Sowohl das implizite als auch das explizite Gerechtigkeitsmotiv können als relativ unabhängig voneinander betrachtet werden. Das heißt, dass eine Person mit starkem implizitem Gerechtigkeitsmotiv sich nicht zwangsläufig als ein von Gerechtigkeit stark beeinflusster Mensch fühlen muss. So wurde folgerichtig auch kein Zusammenhang zwischen dem Glauben an eine gerechte Welt auf der einen und der Gerechtigkeitszentralität auf der anderen Seite gefunden (Dalbert, Montada & Schmitt, 1987).

2.4 Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens

Bis zum Alter von etwa sieben oder acht Jahren glauben Kinder typischerweise an immanente Gerechtigkeit und daran, dass Verfehlungen automatisch bestraft werden (Piaget, 1932/1990; zitiert nach Dalbert & Radant, 2008). Mit zunehmender kognitiver Entwicklung und damit verbunden vor allem mit der Befähigung, Kausalität und Zufall zu identifizieren, verwerfen sie diesen Irrglauben zu Gunsten eines GWG, der als eine reifere Variante des Glaubens an immanente Gerechtigkeit interpretiert werden kann. Eine weitergehende Differenzierung in den Glauben an eine persönliche gerechte Welt, in der einem selbst im Großen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt, und in den Glauben an eine allgemeine gerechte Welt, in der den Menschen insgesamt Gerechtigkeit widerfährt (Dalbert, 1999) erfolgt später im Jugendalter. Die Stärke beider Überzeugungen nimmt jedoch als Folge der kognitiven Entwicklung während der Jugendzeit und dem jungen Erwachsenenalter etwas ab.

Eine immens wichtige Rolle kommt bei der Entwicklung des GWG den emotionalen Erfahrungen innerhalb der Familie zu. Vor allem ein harmonisches Familienklima sowie wenig Konflikte scheinen die Entwicklung des Glaubens an eine persönliche gerechte Welt zu begünstigen (Dalbert & Radant, 2004). Dieser Befund spricht dafür, dass der persönliche GWG eher durch das erlebte familiäre Vertrauen und weniger durch das Lernen sozialer Regeln begünstigt wird. Im weiteren Verlauf der Entwicklung über-

nehmen dann Gerechtigkeitserfahrungen in unterschiedlichen Lebenskontexten, zum Beispiel in der Schule oder im Beruf, eine modifizierende Funktion (Dalbert & Stöber, 2006). Dabei ist anzumerken, dass die Entwicklung des persönlichen GWG keinesfalls irreversibel ist. Denn lang anhaltende oder wiederholte Ungerechtigkeitserfahrungen stellen eine Gefahr für den persönlichen GWG dar. So konnten unter anderem Dzuka und Dalbert (2007) zeigen, dass Mobbing Erfahrungen am Arbeitsplatz den persönlichen GWG negativ beeinflussen.

Da quasi mit dem Schuleintritt die Entwicklung des GWG beginnt, ist stark davon auszugehen, dass dieser einen Einfluss auf die schulische Sozialisation ausübt. Auf diesen Aspekt soll im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden.

2.5 Bedeutung des GWG auf schulische Prozesse

Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule, so dass diese neben Familie und Peers zu den wichtigsten Sozialinstanzen zählt. Neben dem Bildungsauftrag haben Schulen und insbesondere die LehrerInnen den Auftrag, SchülerInnen zu erziehen, ihnen Werte und Normen zu vermitteln und auf ihre Persönlichkeitsentwicklung positiven Einfluss zu nehmen. Dem Thema Gerechtigkeit kommt dabei eine besondere Rolle zu. Denn aufgrund der Heterogenität der Klassenzusammensetzung, angefangen von unterschiedlichen Voraussetzungen, Eigenschaften und Bedürfnissen der Schüler, ist davon auszugehen, dass Gerechtigkeit in verschiedenen Formen und Ausprägungen von elementarer Bedeutung ist. Gerechtigkeit ist nach Hofer, Pekrun und Zielinski (1986, zitiert nach Dalbert, 2004) sogar eine der wichtigsten Eigenschaften guter LehrerInnen. Auf Seiten der SchülerInnen spielt der Gerechte-Welt-Glaube, vor allem der persönliche GWG, eine bedeutsame Rolle für die Erklärung schulischer Motivation und Lernverhalten (Dalbert, 2004). Hypothesen über den Zusam-

menhang zwischen GWG und schulischen Prozessen entspringen vor allem aus dessen adaptiven Funktionen.

Assimilation. Wenn Menschen mit ausgeprägtem GWG mit Ungerechtigkeiten konfrontiert werden, versuchen sie in der Regel, Gerechtigkeit wiederherzustellen. Gelingt dies nicht durch eine reale Kompensation des Opfers, versuchen sie die Ungerechtigkeit zu assimilieren indem sie beispielsweise Ungerechtigkeiten als zum Teil selbstverschuldet interpretieren oder deren Bedeutung schmälern. So beurteilen SchülerInnen das Verhalten von LehrerInnen als umso gerechter, je stärker ihr persönlicher GWG ist (Dalbert & Stöber, 2006). Mittels Assimilation begünstigt der GWG demnach Gerechtigkeitserfahrungen, die ihrerseits wieder den GWG stärken. Erfahrungen zu sammeln, gerecht behandelt zu werden, führen zur subjektiven sozialen Inklusion (Bude & Lantermann, 2006; Lind & Tyler, 1988), also dem Gefühl, ein wertvolles Mitglied einer sozialen Gemeinschaft zu sein. Dies verstärkt zwei weitere adaptive Funktionen des GWG.

Verpflichtung zu eigener Gerechtigkeit. Wie bereits erwähnt, indiziert der GWG ein Gerechtigkeitsmotiv, verbunden mit der Verpflichtung zu eigenem rechtem Handeln. So besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem GWG und prosozialem Verhalten (Bierhoff, Klein & Kramp, 1991) sowie einer Verpflichtung, Ziele nur mit fairen Mitteln zu erreichen (Hafer, 2000), aber auch ein negativer Zusammenhang zwischen GWG und deviantem Verhalten von Schülern (Dalbert & Donat, 2006; Donat, Umlauft & Dalbert, 2007). Auch diese Beziehung wird durch schulische Gerechtigkeitserfahrungen vermittelt.

Vertrauen auf eine gerechte Zukunft. Menschen mit einem stark ausgeprägten GWG vertrauen auf eine gerechte Behandlung durch andere und auf eine gerechte Zukunft (Furnham, 1995). Dementsprechend investieren sie mehr in ihre eigene Zukunft. So konnten Dette, Stöber und Dalbert (2004) zeigen, dass RealschülerInnen mit starkem

GWG große Zuversicht haben, berufliche und private Ziele zu erreichen. Darüber hinaus besteht ein positiver Zusammenhang zwischen GWG und Schulleistung. Schülerinnen, die sich von ihren LehrerInnen gerecht behandelt fühlten, konnten sich in ihren Zeugnisnoten verbessern, und dieses schulische Gerechtigkeitserleben wurde vom GWG beeinflusst (Dalbert & Stöber, 2006). Weiterhin scheint der GWG eine interne Attribution von schulischen Erfolgserlebnissen auf die eigenen Bemühungen und Lernstrategien zu begünstigen, was wiederum positive Effekte auf die Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen erzielen kann (Dalbert, 2004).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Glaube an eine gerechte Welt schulische Leistung fördert und das soziale Miteinander in der Schule begünstigt. Letzterer Punkt soll nach den bislang eher allgemein gehaltenen Aussagen im folgenden Kapitel im Bezug auf Bullying unter Schülern weiter vertieft werden.

3 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für den Bullying-Prozess

Aus den theoretischen Erörterungen des vorangegangenen Kapitels sollen nun Implikationen für den Einfluss des Gerechtigkeitsmotivs auf den Bullying-Prozess abgeleitet und durch bisherige empirische Befunde unterstützt werden. In Anlehnung an Salmivalli et al. (1996) wird Bullying hierbei als gruppenspezifischer Prozess betrachtet, in dem SchülerInnen während Mobbinghandlungen verschiedene Rollen einnehmen: als Täter, Assistenten des Täters, Verstärker, Opfer, Opfer-Helfer und neutrale Beobachter.

3.1 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Täter-, Assistenten- und Verstärker-Rolle

Der Glaube an eine gerechte Welt besitzt eine Reihe adaptiver Funktionen, weshalb Menschen motiviert sind, diesen aufrechtzuerhalten. Hieraus erwächst eine wichtige Funktion des GWG: ausgehend von einem persönlichen Vertrag (Lerner, 1977) sehen sich Menschen dazu verpflichtet, sich fair und gerecht gegenüber anderen zu verhalten. Einen Mitschüler zu schikanieren bedeutet dabei, eine Ungerechtigkeit zu begehen, was wiederum die Verletzung des persönlichen Vertrags bedeutet und unter anderem zu einem geringeren Selbstwert führen kann (Dalbert, 1999). Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen mit einem ausgeprägten Gerechtigkeitsmotiv seltener als Täter in Erscheinung treten als SchülerInnen mit schwach ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv. Gleiches gilt sehr wohl auch für die Assistenten- und Verstärkerrolle. Zu diesen Überlegungen passen Befunde, wonach Probanden, die an eine gerechte Welt glauben, weniger zu delinquentem Verhalten neigen (Hafer, 2000). Auch in einer Studie von Bègue und Muller (2006) ergab sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem GWG und aggressivem Verhalten. Darüber hinaus konnte gezeigt

werden, dass junge Erwachsene, die eine Haftstrafe in einer Justizvollzugsanstalt verbüßen, während ihrer Inhaftierung weniger Disziplinarverstöße begehen, je stärker ihr persönlicher GWG ausgeprägt ist (Otto & Dalbert, 2005). Im Bezug auf Bullying fanden Correia und Dalbert (2006) ebenfalls Unterstützung für obigen Zusammenhang. Sie untersuchten SchülerInnen der siebenten bis neunten Klasse und konnten zeigen, dass SchülerInnen mit stark ausgeprägtem persönlichem GWG sich seltener an Bullying-handlungen beteiligen als SchülerInnen mit geringem persönlichem GWG. Zum selben Ergebnis kommen auch Donat, Umlauf und Dalbert (2007). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der persönliche GWG eigenes faires Verhalten begünstigt und gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten reduziert.

3.2 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Opfer-Rolle

Werden Individuen mit stark ausgeprägtem GWG mit Ungerechtigkeit konfrontiert, oder erfahren sie diese sogar am eigenen Leib, sind sie motiviert, Gerechtigkeit wiederherzustellen. Dies kann einerseits durch eine reale Kompensation des Opfers erfolgen. Ist diese jedoch nicht möglich, wird Gerechtigkeit durch Assimilationsprozesse wiederhergestellt. Möglichkeiten hierfür sind Selbstverschuldungsvorwürfe an das Opfer oder das Herunterspielen der Ungerechtigkeit. Als Konsequenz des Assimilationsprozesses müssten SchülerInnen mit stark ausgeprägtem GWG sich selbst wesentlich seltener in einer Opferrolle sehen als SchülerInnen mit geringem GWG und stattdessen ihr Schicksal als selbstverschuldet betrachten. Lipkus und Siegler (1993) fanden in ihrer Studie Bestätigung für diese Vermutung. Im Gegensatz hierzu fanden Correia und Dalbert (2006) diesen Zusammenhang nicht. Ausgehend von der Überlegung, dass der GWG auf Grund von Assimilationsprozessen eine Bedeutung für die Opfer-Rolle hat, dann würde sich ein solcher Zusammenhang ohnehin nur dann finden lassen, wenn die Bullying-Rolle mittels Selbstberichte erfasst würde. Eine objektivere Beurteilung der

Bullying-Rolle eines Schülers, zum Beispiel mittels Mitschülnominierungen, dürfte keinen Zusammenhang zwischen GWG und Opfer-Rolle aufdecken. Es ist also davon auszugehen, dass das Gerechtigkeitsmotiv zumindest keinen direkten Einfluss darauf hat, ob ein Schüler oder eine Schülerin zum Mobbingopfer wird oder nicht. Allerdings könnte es durchaus einen indirekten Zusammenhang geben. Zum Beispiel könnte die Beliebtheit in der Klasse eine vermittelnde Funktion einnehmen. Geht man davon aus, dass SchülerInnen mit ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv und damit verbunden mit gerechtem und fairem Umgang mit MitschülerInnen in ihrer Klasse beliebt sind, könnte die Beliebtheit wiederum als protektiver Faktor gegenüber Mobbingangriffen dienen (siehe Kapitel 3.6).

3.3 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Rolle des Helfers

Menschen mit stark ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv streben nicht nur nach eigenem gerechtem Verhalten, sondern versuchen auch, beobachtete Ungerechtigkeit zu beseitigen. Zu beobachten, wie ein Mitschüler oder eine Mitschülerin Opfer von Bullying wird, stellt eine große Ungerechtigkeit dar, was wiederum zu einer hohen Motivation führen sollte, diese Ungerechtigkeit zu beseitigen. Für diese Vermutung sprechen Befunde, wonach der GWG in einem positiven Zusammenhang mit prosozialem Verhalten steht (Bierhoff, Klein & Kramp, 1991). Andererseits konnten Correia und Dalbert (2006) aber keinen Zusammenhang zwischen GWG und Helferverhalten beim Bullying aufdecken. Die recht unterschiedliche Befundlage lässt sich damit erklären, dass eine Kompensation der Opfer nur dann erfolgt, wenn diese auch Erfolg versprechend ist. Glauben SchülerInnen jedoch nicht daran, wirksam und erfolgreich gegen Bullying vorgehen zu können, assimilieren sie das Schicksal der Opfer an ihren Glauben an eine Gerechte Welt, in dem sie das Bullying-Opfer beschuldigen, selbst an den Schikanen schuld zu sein. Auch hier könnten vermittelnde Bedingungen, vor allem Ge-

rechtigkeitserfahrungen im Kontext Schule und hier insbesondere Erfahrungen mit den LehrerInnen, eine große Rolle spielen. Diese Überlegung resultiert aus zwei Annahmen. Erstens stärkt das Gefühl, von anderen gerecht behandelt zu werden, das subjektive Empfinden, Mitglied einer wertvollen Gemeinschaft zu sein. Dieses Gefühl der sozialen Inklusion (Lind & Tyler, 1988) wiederum führt dann zu einer Verpflichtung, sich ebenfalls fair und gerecht zu verhalten. Zweitens steigert das Gefühl, dass die eigenen LehrerInnen fair und gerecht handeln, die subjektiven Erfolgsaussichten, dem Bullying-Opfer erfolgreich zur Seite stehen zu können und dabei auf die Hilfe der Lehrkräfte vertrauen zu können.

3.4 Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Rolle des Außenstehenden

Empirisch wurde ein Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsmotiv und der Tendenz, sich aus dem Bullyinggeschehen herauszuhalten, noch nicht überprüft. Die theoretischen Schilderungen lassen jedoch die Vermutung zu, dass SchülerInnen mit stark ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv eher selten diese passive Rolle einnehmen. Voraussetzung hierfür kann jedoch auch die subjektive Einschätzung sein, wie effektiv man Bullying-Opfer unterstützen kann. Sieht man kaum Handlungsspielraum und damit verbunden geringe Erfolgsaussichten, Gerechtigkeit durch aktive Unterstützung wiederherzustellen, werden stattdessen auch hier Assimilationsprozesse in Gang gesetzt. Dies hätte zur Folge, dass das Schicksal der Opfer als selbstverschuldet betrachtet oder das Ausmaß der Ungerechtigkeit heruntergespielt wird, wodurch eher eine neutrale Rolle während Bullyinghandlungen eingenommen werden kann. Bei einem schwachen Gerechtigkeitsmotiv dürfte darüber hinaus überhaupt kein Anlass gesehen werden, eine unterstützende Funktion einzunehmen.

3.5 Differenzielle Einflüsse des expliziten und impliziten Gerechtigkeitsmotivs

Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt, wird zwischen einem expliziten und impliziten Gerechtigkeitsmotiv als zwei relativ unabhängig voneinander operierenden Motivdimensionen unterschieden (Dalbert, 2001). Das explizite Gerechtigkeitsmotiv bringt dabei das motivationale Selbstbild einer Person zum Ausdruck und äußert sich in kontrollierten und reflexiven Verhaltensweisen. Demgegenüber operiert das implizite Gerechtigkeitsmotiv außerhalb des subjektiven Bewusstseins und äußert sich in spontanen und intuitiven Verhalten. Ausgehend von einer solchen Unterscheidung stellt sich die Frage, inwiefern implizites und explizites Gerechtigkeitsmotiv in unterschiedlicher Weise die Einstellung zum Bullying beeinflusst. Die bisher recht überschaubaren Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Mobbing unter SchülerInnen beschäftigt haben, zeigten sowohl das implizite als auch das explizite Gerechtigkeitsmotiv als Prädiktoren für Bullying. In der Arbeit von Donat, Umlauf und Dalbert (2007) wurde das Bullying-Verhalten vom impliziten Gerechtigkeitsmotiv sowohl indirekt als auch direkt erklärt. Zusätzlich konnte auch ein direkter Effekt des selbst selbst-attribuierten Gerechtigkeitsmotivs ermittelt werden. Correia und Dalbert (2006) betrachteten in ihrer Studie lediglich das implizite Gerechtigkeitsmotiv und konnten ebenfalls signifikante Effekte in Bezug auf die Beteiligung am Bullying finden.

Daraus schlussfolgernd kann man davon ausgehen, dass beide Motivdimensionen einen Zusammenhang mit Bullying aufweisen. Diese Annahme macht vor allem auch deshalb Sinn, weil Bullying ebenfalls sowohl als intuitiver Prozess, beeinflusst unter anderem durch Sozialisations- und Lernvorgänge, als auch als kontrollierter Prozess, bei dem MitschülerInnen bewusst schikaniert werden, um Macht und Einfluss zu demonstrieren, verstanden werden kann. Demzufolge werden in der vorliegenden Arbeit

ad hoc keine Hypothesen über unterschiedliche Einflüsse des impliziten und expliziten Gerechtigkeitsmotivs auf die verschiedenen Bullying-Rollen aufgestellt.

3.6 Vermittelnde Bedingungen zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und den Bullying-Rollen

Wie bereits erwähnt, ist der Einfluss des Gerechtigkeitsmotivs auf die Einnahme einer bestimmten Bullying-Rolle keineswegs immer direkter Natur. Vielmehr dürften vermittelnde Bedingungen einen Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Mobbing verstärken oder schwächen. In erster Linie sei hier an Gerechtigkeitserfahrungen in der Schule gedacht. Dalbert und Stöber (2006) konnten zeigen, dass der Glaube an eine gerechte Welt diverse Gerechtigkeitskognitionen positiv beeinflusst, vor allem die subjektiv wahrgenommene Gerechtigkeit im persönlichen Umfeld. Das Gefühl zu haben, von anderen gerecht behandelt zu werden, stärkt wiederum das subjektive Empfinden, Mitglied einer wertvollen Gemeinschaft zu sein. Dieses Gefühl der sozialen Inklusion (Lind & Tyler, 1988) führt dann zu einer Verpflichtung, sich ebenfalls fair und gerecht zu verhalten. Die Einnahme einer aggressiven Rolle beim Bullying scheint damit unwahrscheinlich zu werden. Erfahrungen, dass es in der Schule, insbesondere aber in der eigenen Klasse, gerecht zugeht und dies auch von den LehrerInnen unterstützt wird, dürfte bei SchülerInnen mit ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv zudem die Erfolgsaussichten erhöhen, im Falle von Bullying dem Opfer effektiv beiseite zu stehen und die Ungerechtigkeit zu beseitigen. Erleben SchülerInnen ihr unmittelbares Umfeld als äußerst ungerecht, schmälert dies die Hoffnung, das Bullying-Opfer erfolgreich zu unterstützen und dem Mobbing ein Ende zu setzen. Die Folge hierbei wäre vermutlich die Einnahme einer eher passiven Rolle während des Mobbinggeschehens.

Als zweite wichtige vermittelnde Bedingung kann die Beliebtheit und der soziale Einfluss von SchülerInnen betrachtet werden. Beliebtheit spielt bei der Erklärung von

Bullying eine wichtige Rolle. So werden beliebte SchülerInnen seltener Opfer von Mobbing als unbeliebte (Schäfer & Korn, 2004). Beliebtheit dient also als Puffer gegenüber aggressiven Angriffen durch andere. Darüber hinaus zeigen SchülerInnen, die im Klassenverband als beliebt gelten, eher unterstützendes Verhalten gegenüber den Opfern, als unbeliebte SchülerInnen, die wegen ihrer Unbeliebtheit eventuell fürchten müssen, selbst zum Opfer zu werden (Schäfer & Korn, 2004). Individuen mit stark ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv, deren Handeln vor allem durch Fairness gegenüber den Mitmenschen gekennzeichnet ist, dürften sich größerer Beliebtheit erfreuen als Menschen, für die Fairness und Gerechtigkeit eher unwichtige Aspekte sind. Ein Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Bullying würde hierbei also durch die Beliebtheit vermittelt werden. Betrachtet man das Gerechtigkeitsmotiv als protektiven Faktor, nicht zum Opfer von Bullying zu werden, könnte dieser Zusammenhang ebenfalls durch die Beliebtheit vermittelt werden. Denn beliebte SchülerInnen werden seltener zum Mobbing-Opfer als unbeliebte SchülerInnen (Schäfer & Korn, 2004).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Reihe von Gründen dafür sprechen, dass das Gerechtigkeitsmotiv einen wesentlichen Einfluss auf den Mobbingprozess hat. Erste Studien über diesen Zusammenhang unterstützen diese Annahme. Auf zwei Dinge sei jedoch hingewiesen. Erstens ist der Einfluss des Gerechtigkeitsmotivs keineswegs exklusiv. Eine Vielzahl weiterer Faktoren aus den Bereichen Persönlichkeit der Täter und der Opfer, Erziehungsstil der Eltern sowie der nicht zu vernachlässigende Einfluss des schulischen Umfelds stellen konkurrierende Merkmale dar (siehe Kapitel 1.5). Das Gerechtigkeitsmotiv darf demnach nicht losgelöst von allen anderen Faktoren, die Mobbing fördern oder verhindern, betrachtet werden. Zweitens weisen einschlägige Studien (Correia & Dalbert, 2006; Donat, Umlauf & Dalbert, 2007) zum Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Bullying einige methodische Schwächen auf. Zum einen handelte es sich jeweils um Querschnittsanalysen die keine

Schlussfolgerungen über die Wirkrichtung zulassen, zum anderen wurde Mobbing mittels Selbstberichte erfasst, was zu Verzerrungen führen kann (z.B. soziale Erwünschtheit). Weiterhin wurde der moderne Participant-Role-Ansatz (Salmivalli et al., 1996) nicht berücksichtigt. Und schließlich wurden in den hier zitierten Studien kaum weitere Einflussfaktoren zur Erklärung von Bullying betrachtet, die möglicherweise in Konkurrenz mit dem Gerechtigkeitsmotiv stehen. In der vorliegenden Dissertation sollen diese Einschränkungen vermieden werden.

4 Fragestellungen und Hypothesen

Das Hauptaugenmerk der Studie liegt darauf, Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem impliziten und expliziten Gerechtigkeitsmotiv von SchülerInnen auf der einen und Bullying auf der anderen Seite zu erhalten. Dabei sollen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden.

Erstens. Ausgangspunkt der Betrachtung von Bullying ist der Participant-Role-Ansatz (Salmivalli et al., 1996) der besagt, dass ein Großteil der SchülerInnen innerhalb einer Klasse am Bullyinggeschehen involviert ist und dabei eine der folgenden Rollen einnimmt: Täter, Assistent, Verstärker, Opfer, Helfer und neutraler Beobachter. Das Gerechtigkeitsmotiv wird demnach differenziert betrachtet, je nach Bedeutung für die verschiedenen Bullying-Rollen.

Zweitens. Um Schlussfolgerungen bezüglich der Wirkrichtung der Zusammenhänge treffen zu können, wird ein längsschnittliches Untersuchungsdesign gewählt. Der zeitliche Abstand zwischen Erst- und Zweitbefragung soll dabei sechs Monate betragen.

Drittens. Mögliche vermittelnde Bedingungen, die den Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Bullying verstärken oder abschwächen, sollen in der Untersuchung berücksichtigt werden. Derartige Mediatoren können Gerechtigkeitserfahrungen in der Schule sein, aber auch die Beliebtheit beziehungsweise der soziale Einfluss eines Schülers respektive einer Schülerin innerhalb des Klassenverbandes.

Viertens. Der Einfluss des Gerechtigkeitsmotivs auf Bullying wird nicht als exklusiv betrachtet. Vielmehr sollen weitere Einflussfaktoren, welche einen potenziellen Zusammenhang mit der Einnahme einer bestimmten Bullying-Rolle aufweisen und damit in Konkurrenz zum Gerechtigkeitsmotiv agieren könnten, kontrolliert werden. Hierbei handelt es sich vor allem um Persönlichkeitsdispositionen wie Aggressivität und Selbstwert. Darüber hinaus werden demographische Faktoren wie Alter, Geschlecht,

Schulform und Klassengröße erhoben, die ebenfalls einen direkten oder indirekten Einfluss auf die verschiedenen Bullying-Rollen haben können.

Zusammenfassend werden folgende Hypothesen geprüft:

Hypothese 1a: Je stärker ausgeprägt das Gerechtigkeitsmotiv eines Schülers ist, desto seltener tritt er als Täter, Assistent und/oder Verstärker in Erscheinung.

Hypothese 1b: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und der Opfer-Rolle.

Hypothese 1c: Je stärker ausgeprägt das Gerechtigkeitsmotiv eines Schülers ist, desto häufiger nimmt er die Rolle des Helfers ein.

Hypothese 1d: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und der Neutralen-Rolle.

Hypothese 1e: Je stärker ausgeprägt das Gerechtigkeitsmotiv eines Schülers ist, desto gerechter nimmt er seine LehrerInnen wahr.

Hypothese 1f: Je stärker ausgeprägt das Gerechtigkeitsmotiv eines Schülers ist, desto beliebter ist er im Klassenverband.

Hypothese 1g: Die vermuteten Zusammenhänge gelten auch bei Kontrolle von Alter, Geschlecht, Schulform, Aggressivität, Selbstwert und der Tendenz zur sozialen Erwünschtheit.

Hypothese 2a: Je größer die Aggressivität eines Schülers ist, desto eher tritt er als Täter, Assistent und/oder Verstärker in Erscheinung.

Hypothese 2b: Je größer die Aggressivität eines Schülers ist, desto seltener nimmt er die Rolle des Helfers ein.

Hypothese 2c: Je größer die Aggressivität eines Schülers ist, desto seltener nimmt er die Rolle des neutralen Beobachters ein.

Hypothese 2d: Je größer die Aggressivität eines Schülers ist, desto unbeliebter ist er im Klassenverband.

Hypothese 2e: Je größer die Aggressivität eines Schülers ist, desto größeren sozialen Einfluss hat er im Klassenverband.

Hypothese 3a: Je stärker der Selbstwert eines Schülers ausgeprägt ist, desto seltener nimmt er die Rolle des Opfers ein.

Hypothese 3b: Je stärker der Selbstwert eines Schülers ausgeprägt ist, desto häufiger nimmt er die Rolle des Helfers ein.

Hypothese 4a: Je gerechter ein Schüler seine LehrerInnen wahrnimmt, desto seltener nimmt er die Rolle des Täters, Assistenten oder Verstärkers ein.

Hypothese 4b: Je gerechter ein Schüler seine LehrerInnen wahrnimmt, desto häufiger nimmt er die Rolle des Helfers ein.

Hypothese 5a: Je beliebter ein Schüler im Klassenverband ist, desto seltener nimmt er die Rolle des Opfers ein.

Hypothese 5b: Je beliebter ein Schüler im Klassenverband ist, desto häufiger nimmt er die Rolle des Helfers ein.

Hypothese 5c: Je beliebter ein Schüler im Klassenverband ist, desto seltener nimmt er die Rolle des neutralen Beobachters ein.

Hypothese 6a: Je stärker der soziale Einfluss eines Schülers ausgeprägt ist, desto häufiger nimmt er die Rolle des Täters, Assistenten und/oder Verstärkers ein.

Hypothese 6b: Je stärker der soziale Einfluss eines Schülers ausgeprägt ist, desto seltener nimmt er die Rolle des Opfers ein.

Hypothese 6c : Je stärker der soziale Einfluss eines Schülers ausgeprägt ist, desto häufiger nimmt er die Rolle des Helfers ein.

Hypothese 6d : Je stärker der soziale Einfluss eines Schülers ausgeprägt ist, desto seltener nimmt der die Rolle des neutralen Beobachters ein.

Es werden also nicht nur direkte Einflüsse von den Prädiktoren auf die Kriterien erwartet, sondern auch indirekte Einflüsse, vermittelt über die Mediatoren LehrerInnengerechtigkeit, Beliebtheit und sozialer Einfluss. Veranschaulichend lassen sich die aufgeführten Hypothesen in einem theoretischen Modell (vgl. Abbildung 1) darstellen. Die Reihenfolge beziehungsweise Zuordnung der Merkmale zu drei Modellebenen gestaltet sich dabei wie folgt:

In der *ersten Ebene* (Prädiktorebene) befinden sich die exogenen Variablen, also solche, die hier nicht erklärt werden sollen. Dies sind demographische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Schulform und Klassengröße. Außerdem sind dieser Ebene die Persönlichkeitsdispositionen zugeordnet: das implizite und das explizite Gerechtigkeitsmotiv, Aggressivität, Selbstkonzept und die soziale Erwünschtheit zur Kontrolle der Selbstberichte.

Zur *zweiten Ebene* (Mediatorebene) werden die Gerechtigkeitserfahrungen mit den LehrerInnen gezählt. Außerdem gehören die Beliebtheit innerhalb der Klasse und der soziale Einfluss zu dieser Ebene.

Der *dritten Ebene* (Kriteriumsebene) sind die Bullying-Rollen zugeordnet: Pro-Bullying (wozu Täter, Assistenten und Verstärker zählen), Opfer, Helfer und Neutrale.

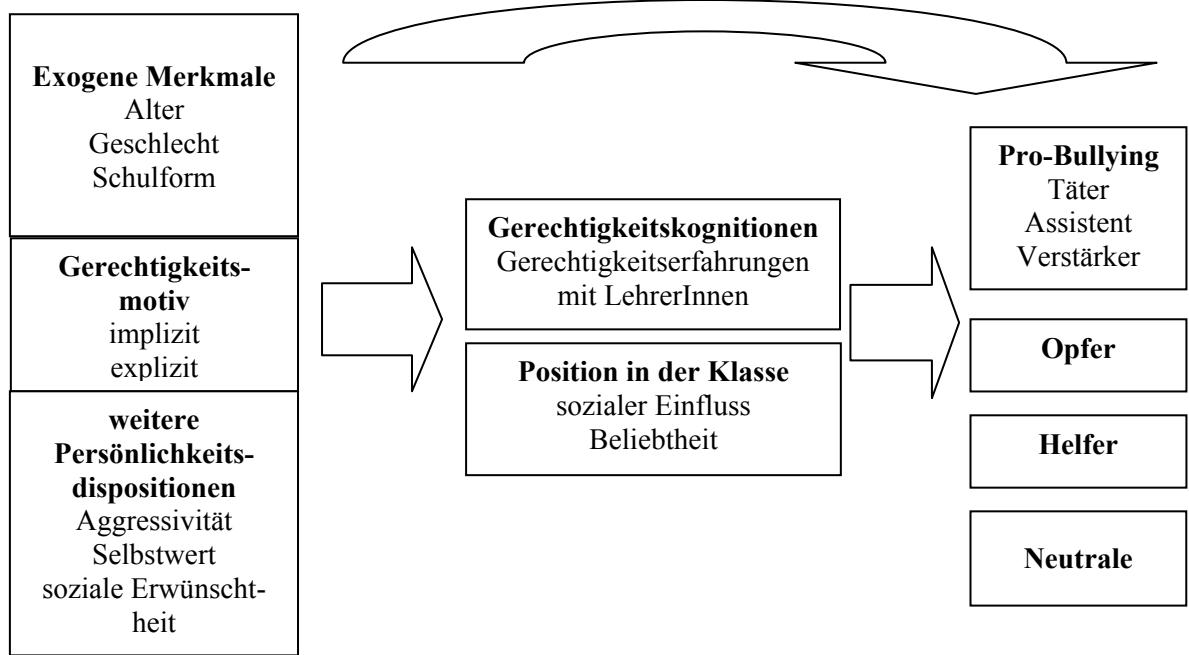


Abbildung 1. Untersuchungsleitendes Modell

5 Untersuchungsmethode

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen bei der Durchführung der vorliegenden Untersuchung ausführlich dargestellt. Nach Schilderung des Untersuchungsplans und des Versuchsablaufs (Kapitel 5.1) schließt sich die Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 5.2) sowie die Drop-Out-Analyse (Kapitel 5.3) an. Im Anschluss hieran wird der Aufbau der verwendeten Fragebögen vorgestellt (Kapitel 5.4) und die Operationalisierung der abhängigen Variablen (Kapitel 5.5) und unabhängigen Variablen erläutert (Kapitel 5.6). Bei allen Berechnungen und Analysen wurde die PC-Software SPSS 11.5 verwendet. Für Parallelanalysen wurde zusätzlich auf das Programm RanEigen 2.0 (Enzmann, 1997), für die Überprüfung der Signifikanz von Korrelationsunterschieden auch auf das Programm Meta-Analysis-Programs von Schwarzer (1989) zurückgegriffen.

5.1 Untersuchungsplan und Versuchsablauf

Als Stichprobe wurden SchülerInnen der Gymnasien und Mittelschulen aus Sachsen gewählt. Mittelschule bedeutet hierbei, die neben dem Gymnasium zweite existierende Form der weiterführenden Schule. Sie ist eine differenzierte Schulart und gliedert sich in einen Hauptschulbildungsgang und einen Realschulbildungsgang. Damit entspricht die Mittelschule im Wesentlichen den Gesamtschulen, allerdings ohne die Möglichkeit, ein Abitur abzulegen. Es wurde darüber hinaus festgelegt, SchülerInnen der fünften Klassen zu befragen. Hintergrund hierfür sind Ergebnisse bisheriger Studien über die Häufigkeit von Bullying in Abhängigkeit des Alters, die zeigen konnten, dass nach dem Übergang von Grund- in weiterführende Schule die Prävalenz von Mobbing am höchsten ist (vgl. Kapitel 1.3).

Zunächst erfolgte eine schriftliche Antragstellung beim sächsischen Staatsministerium mit Bitte um Genehmigung der Untersuchung (Antrag siehe Anhang A). Nach-

dem die Einverständniserklärung vorlag, wurden aus dem Anschriftenverzeichnis sächsischer Schulen die Adressen und Telefonnummern zufällig ausgewählter Mittelschulen und Gymnasien aus dem Raum Leipzig herausgesucht. In telefonischen Gesprächen mit den betreffenden Schulleitern wurde kurz das Untersuchungsanliegen dargelegt und um die Teilnahme an der Untersuchung geworben. Im Falle der Zustimmung wurden in einem weiteren Schritt persönliche Gespräche mit den Schulleitern geführt. Hier wurde der geplante Ablauf der Untersuchung besprochen, ein Termin für die erste Datenerhebung vereinbart und Vordrucke der Einwilligungserklärung für die SchülerInnen und deren Eltern übergeben (Einverständniserklärung siehe Anhang B). Die Datenerhebung zum ersten Testzeitpunkt erfolgte von Juni bis Juli 2008. Die zweite Befragung fand sechs Monate später, im Januar und Februar 2009, statt. Der genaue Termin hierfür wurde im Dezember 2008 telefonisch vereinbart.

Der Ablauf der Befragung war zu beiden Testzeitpunkten identisch. Die Erhebung fand jeweils klassenweise während der regulären Unterrichtszeit statt und dauerte zwischen 60 und 70 Minuten, so dass die Befragung einer Schule an einem Tag abgeschlossen werden konnte. Voraussetzung für die Teilnahme an der Untersuchung war die schriftliche Einverständniserklärung sowohl der SchülerInnen als auch deren Eltern. Diese wurde bereits im Vorfeld von den jeweiligen Klassenlehrern eingesammelt. Zur Wahrung der Anonymität wurde darauf geachtet, dass während der Erhebung lediglich die SchülerInnen im Klassenraum waren, die an der Untersuchung teilnehmen durften. Alle anderen SchülerInnen wurden vom jeweiligen Lehrpersonal mit Aufgaben in einem separaten Raum versorgt. Aufgrund des teilweise schwierigen Verhaltens der SchülerInnen blieben während der Befragung die jeweiligen KlassenlehrerInnen anwesend. Es wurde jedoch streng darauf geachtet, dass trotz der Anwesenheit des Lehrpersonals die Anonymität der SchülerInnen bei der Beantwortung der Fragen gewährleistet blieb.

In einer kurzen Begrüßung und einer mündlichen Instruktion seitens des Untersuchungsleiters wurden die SchülerInnen über den Ablauf der Untersuchung aufgeklärt. Es wurde geklärt, dass die Befragung etwas länger dauern wird als eine Unterrichtsstunde. In diesem Zusammenhang wurde jedoch zugesichert, dass die reguläre Pause am Ende der Befragung nachgeholt wird. Weiterhin wurde den Teilnehmern Anonymität garantiert. Nachdem das Codiersystem erklärt wurde, bearbeiteten die Schüler einen allgemeinen Fragebogen. Um den zum Teil schwachen Leseleistungen einiger Schüler Rechnung zu tragen, wurden sämtliche Items vom Untersuchungsleiter laut vorgelesen und wenn nötig nochmals wiederholt.

Nach einer kurzen Pause wurde der Bullying-Fragebogen samt der Klassenlisten ausgeteilt. Auch hier wurden zunächst Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben. Es folgte eine kurze Diskussionsrunde rund um das Thema „Schikanieren von Mitschülern“. Die SchülerInnen sollten sich dazu äußern, was sie unter dieser Thematik verstehen. Antworten, die der eigentlichen Bullying-Definition entsprachen, wurden vom Untersuchungsleiter besonders hervorgehoben. Abschließend las der Untersuchungsleiter die genaue Definition des Bullying-Begriffes laut vor. Wie bereits beim allgemeinen Fragebogen praktiziert, wurden auch bei der Bearbeitung des Bullying-Fragebogens alle Items vom Untersuchungsleiter laut vorgelesen. Am Ende bedankte sich der Untersuchungsleiter bei den SchülerInnen für deren Mitwirkung an der Studie.

5.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt erklärten sich elf Schulen bereit, an der Studie teilzunehmen, darunter vier Gymnasien und sieben Mittelschulen. Zu beiden Messzeitpunkten nahmen jeweils 34 Schulklassen teil, wobei die Anzahl der Klassen pro Schule zwischen zwei und fünf variierte. Zum Zeitpunkt der ersten Befragung variierte die Klassengröße zwischen 18 und 28 SchülerInnen. Von 791 potenziellen Probanden nahmen insgesamt 639 Schüler-

Innen (80.8%) an der ersten Befragung teil. Wegen deutlicher Antwortmuster oder fehlender Angaben wurden elf Probanden ausgeschlossen. Die Gesamtstichprobe ($N = 628$) bestand aus 53.8% Mädchen ($n = 338$) und 46.2% Jungen ($n = 290$), die zwischen 9 und 14 Jahre alt waren ($M = 11.17$, $SD = 0.58$). 48.6% der SchülerInnen besuchten zum Zeitpunkt der Befragung das Gymnasium ($n = 305$) und 51.4% die Mittelschule ($n = 323$).

An der zweiten Befragung nahmen insgesamt 558 SchülerInnen teil. Kein Schüler musste wegen deutlicher Antwortmuster oder fehlender Angaben ausgeschlossen werden. Die Gesamtstichprobe ($N = 558$) bestand diesmal aus 54.3% Mädchen ($n = 303$) und 45.7% Jungen ($n = 255$), die zwischen 10 und 14 Jahre alt waren ($M = 11.81$, $SD = 0.68$). 50.0% der SchülerInnen besuchten zum Zeitpunkt der zweiten Befragung das Gymnasium ($n = 279$) und ebenfalls 50.0% die Mittelschule ($n = 279$).

Berücksichtigt man nur diejenigen SchülerInnen, die sowohl an der ersten als auch an der zweiten Befragung teilnahmen, umfasst die Gesamtstichprobe 514 UntersuchungsteilnehmerInnen. Diese bestand aus 54.7% Mädchen ($n = 281$) und 45.3% Jungen ($n = 233$). 52.5% der SchülerInnen besuchten das Gymnasium ($n = 270$) und 47.5% die Mittelschule ($n = 244$).

5.3 Drop-Out-Analyse

Bei Längsschnittuntersuchungen mit mehreren Messzeitpunkten fallen gewöhnlich TeilnehmerInnen aus der Untersuchung heraus. Von den 628 SchülerInnen, die in der vorliegenden Untersuchung zum ersten Messzeitpunkt befragt wurden, nahmen sechs Monate später bei der zweiten Befragung 514 erneut an der Studie teil. Daraus resultiert eine Drop-Out-Quote von 18 Prozent. Gründe hierfür können vielfältiger Natur sein. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil derjenigen, die nicht mehr an der zweiten Untersuchung teilnahmen, vor allem aus gesundheitlichen Gründen

nicht anwesend waren. So beklagten die KlassenlehrerInnen zum Zeitpunkt der zweiten Untersuchungswelle (Januar/Februar 2009) einen hohen Krankenstand ihrer SchülerInnen auf Grund einer Grippewelle. Weitere Ursachen können Klassenwechsel, Nicht-Versetzung in die sechste Klasse oder fehlende Motivation sein.

Auf Grund der recht hohen Drop-Out-Quote wurden sämtliche zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Variablen (Alter, Geschlecht, Schulform, allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube, persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitszentralität, Nutznießersensitivität, Aggressivität, Selbstwert, soziale Erwünschtheit, LehrerInnengerechtigkeit, Beliebtheit, sozialer Einfluss, Pro-Bullying-Rolle, Opfer-Rolle, Helfer-Rolle und Neutrale Rolle) auf Unterschiede hinsichtlich der Teilnahme (verbleibende SchülerInnen) oder Nicht-Teilnahme („drop-out“-SchülerInnen) an der zweiten Befragung getestet. Wegen der Vielzahl der durchgeführten Tests wurde ein Alpha-Niveau von 0.2% festgelegt. Die Ergebnisse der durchgeführten T-Tests und Chi-Quadrat-Tests sind in den Tabellen 1 bis 3 zusammengefasst. Es zeigte sich, dass unter den „drop-out“-Schülern signifikant mehr MittelschülerInnen als Gymnasiasten vertreten waren ($\chi^2(1) = 17.8; p < .001$). Außerdem zeigte sich ein systematischer Unterschied hinsichtlich der Variablen „persönlicher Gerechte-Welt-Glauben“ ($F(626) = 3.37; p = .001$). So wiesen diejenigen SchülerInnen, die an beiden Messzeitpunkten anwesend waren ($M = 4.49, SD = 0.84$) im Vergleich zu denjenigen, die nur zum ersten Untersuchungszeitpunkt teilnahmen ($M = 4.18, SD = 1.00$), höhere Werte auf dieser Skala auf. Einen weiteren signifikanten Unterschied konnte hinsichtlich der Beurteilung der LehrerInnengerechtigkeit ($F(626) = 3.38; p = .001$) beobachtet werden. SchülerInnen, die an beiden Untersuchungen teilnahmen, wiesen zum ersten Untersuchungszeitpunkt auf dieser Skala einen höheren Wert auf ($M = 4.70, SD = 0.89$) als „drop-out“-Schüler ($M = 4.38, SD = 0.92$). Weitere Unterschiede zwischen den Gruppen (drop-out-SchülerInnen / verbleibende SchülerInnen) konnten jedoch nicht festgestellt werden.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Ausfälle von TeilnehmerInnen nicht systematischer Natur waren und weder durch soziodemographische Merkmale, noch durch Persönlichkeitsfaktoren und auch nicht durch die Involviertheit in einer Bullying-Rolle zum ersten Testzeitpunkt erklärt werden konnten.

Tabelle 1

Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests zum Vergleich der Geschlechtszugehörigkeit zwischen SchülerInnen, die an beiden Untersuchungszeitpunkten teilnahmen und den drop-out-SchülerInnen

		männlich	weiblich	χ^2	df	p
Drop-Out	kein Drop-out	231	283	1.74	1	.190
	Drop-Out	59	55			

Tabelle 2

Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests zum Vergleich der Schulformzugehörigkeit zwischen SchülerInnen, die an beiden Untersuchungszeitpunkten teilnahmen und den drop-out-SchülerInnen

		Mittelschule	Gymnasium	χ^2	df	p
Drop-Out	kein Drop-out	244	270	17.8	1	<.001*
	Drop-Out	79	35			

Anmerkung: * $p < .002$.

Tabelle 3

Ergebnisse des T-Tests zum Vergleich der zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Merkmale von SchülerInnen, die an beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilnahmen (V) und denen der drop-out-SchülerInnen (DO)

Variable	Gruppe	M (SD)	F	df	p
Alter	V(N=514)	11.15 (0.54)	-1.5	142.43	.140
	DO(N=114)	11.25 (0.73)			
Klassengröße	V(N=514)	23.74 (2.80)	1.7	152.79	.090
	DO(N=114)	23.18 (3.23)			
Allgemeiner GWG	V(N=514)	3.87 (0.86)	-.84	626	.400
	DO(N=114)	3.94 (0.86)			
Persönlicher GWG	V(N=514)	4.49 (0.84)	3.37	626	.001*
	DO(N=114)	4.18 (1.00)			
Gerechtigkeits-zentralität	V(N=514)	4.14 (0.81)	-.69	626	.490
	DO(N=114)	4.20 (0.83)			
Nutznießersensitivität	V(N=514)	4.15 (1.21)	.60	191.5	.550
	DO(N=114)	4.09 (1.01)			
Aggressivität	V(N=514)	3.67 (0.96)	-2.66	626	.008
	DO(N=114)	3.94 (1.06)			
Selbstwert	V(N=514)	4.21 (0.86)	2.35	626	.019
	DO(N=114)	4.01 (0.87)			
Fremdtäuschung	V(N=514)	4.14 (1.23)	2.67	626	.008
	DO(N=114)	3.79 (1.31)			
LehrerInnengerechtigkeit	V(N=514)	4.70 (0.89)	3.38	626	.001*
	DO(N=114)	4.38 (0.92)			
Sozialer Einfluss	V(N=514)	-0.03 (0.97)	-1.76	626	.080
	DO(N=114)	0.15 (1.05)			
Beliebtheit	V(N=514)	0.07 (1.64)	2.29	626	.023
	DO(N=114)	-0.32 (1.80)			
Pro-Bullying (Selbst)	V(N=512)	1.47 (0.58)	-2.03	624	.043
	DO(N=114)	1.59 (0.59)			
Oper (Selbstbericht)	V(N=514)	1.79 (0.75)	-2.93	151.82	.004
	DO(N=114)	2.05 (0.88)			
Helfer (Selbstbericht)	V(N=514)	2.75 (0.93)	2.04	626	.042
	DO(N=114)	2.55 (0.94)			
Neutraler (Selbst)	V(N=514)	2.10 (0.77)	0.15	626	.880
	DO(N=114)	2.09 (0.76)			
Pro-Bullying (Fremd)	V(N=514)	0.00 (0.84)	0.5	626	.620
	DO(N=114)	-0.04 (0.76)			
Opfer (Fremd)	V(N=514)	-0.04 (0.75)	-2.04	145	.043
	DO(N=114)	0.16 (0.96)			
Helfer (Fremd)	V(N=514)	-0.01 (0.87)	-0.46	626	.650
	DO(N=114)	0.03 (0.90)			
Neutraler (Fremd)	V(N=514)	0.00 (0.76)	0.15	626	.880
	DO(N=114)	-0.01 (0.69)			

Anmerkung: GWG = Gerechter-Welt-Glaube.

* $p < .002$.

5.4 Aufbau der Fragebögen

In der vorliegenden Untersuchung wurden zwei Fragebögen eingesetzt: ein allgemeiner Fragebogen sowie ein Bullying-Fragebogen. Die Entwicklung des allgemeinen Fragebogens orientierte sich an den Hypothesen und dem theoretischen Modell. Die Zusammenstellung und Auswahl der verschiedenen Skalen und Items richtete sich sehr stark nach den Kriterien der Ökonomie und Zumutbarkeit. Der Bullying-Fragebogen wurde als Original von Schäfer und Korn (2004) übernommen.

Der allgemeine Fragebogen umfasste acht Seiten, auf denen insgesamt 71 Items von den UntersuchungsteilnehmerInnen zu bearbeiten waren. Einem kurzen Einführungstext, in dem Hinweise zur Bearbeitung der Fragen gegeben wurden und die Anonymität zugesichert wurde, schloss sich die Abfrage eines Codes an. Dieser ist für eine Längsschnittstudie wichtig, um unter Einhaltung der Anonymität die Fragebögen des ersten Untersuchungszeitpunktes denen der zweiten Datenerhebung zuordnen zu können. Der vierstellige persönliche Code der Schüler setzte sich zusammen aus: a) dem ersten Buchstaben des Vornamens, b) dem letzten Buchstaben des Nachnamens, c) dem ersten Buchstaben des Geburtsmonats und d) der letzten Ziffer der Hausnummer. Weiterhin wurde nach dem persönlichen Hintergrund der UntersuchungsteilnehmerInnen gefragt (Alter und Geschlecht). Es folgten die Skalen zum allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben, persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und der Gerechtigkeitszentralität, wobei die Items dieser drei Instrumente vermischt vorgegeben wurden. Der Gerechtigkeitskomplex wurde mit der Skala zur LehrerInnengerechtigkeit und der Nutznießersensitivität abgeschlossen. Abschließend folgten die Skalen zur Aggressivität, der sozialen Erwünschtheit und zum Selbstwert. Auch die Items dieser Instrumente wurden vermischt vorgegeben.

Der Bullying-Fragebogen umfasste drei Seiten, auf denen insgesamt 25 Items zu beantworten waren. Nach einer erneuten Abfrage des vierstelligen Codes folgten In-

struktionen zum Ausfüllen des Fragebogens und eine Definition des Bullying-Begriffs. Diese wurde ebenfalls von Schäfer und Korn (2004) übernommen und lautete wie folgt: *„Schikanieren ist ein Verhalten, in dem einer Schülerin beziehungsweise einem Schüler immer wieder körperlicher und/oder psychischer Schaden zugefügt wird, zum Beispiel in dem über sie/ihn Witze gemacht werden, sie/er nie mitspielen darf oder aus der Gruppe ausgeschlossen wird, ihre/seine Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht werden, sie/er beschimpft, oder sogar geschlagen wird. Es ist nicht schikanieren, wenn zwei raufen oder streiten, die gleich stark sind“*.

Hieran schlossen sich zwei Items zur Erfassung des sozialen Status der UntersuchungsteilnehmerInnen sowie 23 Items zur Ermittlung der Bullying-Rollen, sowohl in Form einer Peer-Nominierung als auch als Selbstbericht, an. Zum Bullying-Fragebogen gehörte jeweils eine Klassenliste mit den Namen der SchülerInnen der jeweiligen Klasse, wobei jedem Schüler eine Nummer zugeordnet wurde, die gegebenenfalls in den Bullying-Fragebogen einzutragen war.

Die Fragebögen, die zum zweiten Testzeitpunkt auszufüllen waren, waren mit denen der ersten Datenerhebung identisch. Sowohl der allgemeine Fragebogen als auch der Bullying-Fragebogen sind samt Itemnummerierungen im Anhang C und Anhang D abgebildet.

5.5 Operationalisierung der abhängigen Variablen

Zur Erfassung der unterschiedlichen Bullying-Rollen wurde der Participant-Role-Questionnaire (Salmivalli et al., 1996) in einer modifizierten Version (Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005) verwendet. Er umfasste neben zwei Items, die den sozialen Status ermitteln, 23 Items, die spezifische Verhaltenstendenzen während Bullyinghandlungen beschreiben und die eine Zuordnung zu einer der folgenden Bullying-Rollen erlaubten: die Täterrolle (5 Items; z.B. „Wer erfindet immer wieder etwas neues, um je-

manden von euch fertig zu machen?“), die Assistentenrolle (3 Items; z.B. „Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat?“), die Verstärkerrolle (3 Items; z.B. „Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?“), die Helfer-Rolle (4 Items; z.B. „Wer setzt sich ein, dass die anderen mit dem Schikanieren aufhören?“), die Neutrale-Rolle (3 Items; z.B. „Wer hält sich immer aus der Situation heraus, wenn jemand schikaniert wird?“) und die Opfer-Rolle (5 Items; z.B. „Wer wird oft von anderen aufgezo-gen, lächerlich gemacht oder gar beleidigt?). Die Beantwortung der Items erfolgte in Form von Mitschülernominierungen und Selbstberichten. Hierzu erhielten alle TeilnehmerInnen eine Klassenliste, auf der die Namen der SchülerInnen der jeweiligen Klasse samt einer zugehörigen Nummer standen. Die UntersuchungsteilnehmerInnen wurden gefragt, auf welche MitschülerInnen das in den jeweiligen Items geschilderte Verhalten am besten zutrifft. Hierfür sollten die Nummern der betreffenden SchülerInnen aus den vorliegenden Klassenlisten im Antwortfeld der jeweiligen Fragen eingetragen werden. Die Anzahl der möglichen Nennungen blieb dabei unbegrenzt. Zusätzlich sollten die Teilnehmer ankreuzen, ob das in den Items beschriebene Verhalten auch auf sie selbst zutrifft. Hierfür stand eine vierstufige Likertskala zur Verfügung (1 = trifft auf mich nicht zu; 4 = trifft auf mich zu). Abbildung 2 zeigt exemplarisch den Aufbau des verwendeten Fragebogens. Der gesamte Fragebogen kann im Anhang D eingesehen werden. Dabei tragen die Items der Täter-Rolle das Itemkürzel TN (Täter Nominierung) beziehungsweise TS (Täter Selbstbericht), die Items der Assistenten Rolle die Kürzel AN und AS, die Items der Verstärker-Rolle die Kürzel VN und VS, die Helfer-Rolle die Kürzel HN und HS, die Außenstehenden-Rolle die Kürzel WN und WS sowie die Opfer-Rolle die Kürzel ON und OS.

Die Rollenidentifikation erfolgte gemäß dem Vorgehen von Salmivalli et al. (1996). So wurde in einem ersten Schritt für jeden Teilnehmer die Anzahl der erhalte-

nen Nominierungen für jedes Item bestimmt. Da dieser Wert durch unterschiedliche Klassengröße und Teilnehmerzahl keinen Aussage- und Vergleichswert besitzt, wurde

Trag bitte die Nummer der Mitschüler(innen) ein, für die/den das beschriebene Verhalten zutrifft.					
Bitte trage unbedingt ein, wie sehr das beschriebene Verhalten auch auf Dich zutrifft.					
Frage.	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	...	Trifft auf mich zu nicht zu
...					<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Wer hilft der Täterin/ dem Täter					<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
...					<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Abbildung 2. Exemplarische Darstellung des Fragebogens zu den Bullying-Rollen

er in einem weiteren Schritt über die jeweilige Klasse hinweg z-transformiert ($M = 0$, $SD = 1$). Zur Überprüfung der Skalenstruktur wurden die Items anschließend einer Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation unterzogen. Übereinstimmend mit den Vorgängerstudien (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005) wiesen die Ergebnisse zunächst auf eine vier Faktorenlösung hin.

Faktor 1 (Pro-Bullying-Faktor): er erklärte alle Items zu Täter, Assistenten und Verstärker. Die elf Items dieses Faktors luden in der Varimax-Rotation zwischen .67 und .91 und erklären 35% der Gesamtvarianz. *Faktor 2 (Opfer-Faktor):* er erklärte alle Items zur Opferrolle. Die fünf Items luden zwischen .71 und .89 und erklärten 15% der Gesamtvarianz. *Faktor 3 (Verteidiger-Faktor):* er erklärte alle Items zur Verteidigerrolle. Die vier Items luden zwischen .85 und .91 und erklärten 14% der Gesamtvarianz. *Faktor 4 (Neutraler-Faktor):* er erklärte alle Items zur Außenstehenden Rolle, wobei die drei Items Ladungen zwischen .68 und .82 aufwiesen und 8% der Gesamtvarianz erklärten.

Alle vier Faktoren erklärten eine Gesamtvarianz von 72%. Die Ladungen der einzelnen Items auf den vier extrahierten Faktoren sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4
*Itemkennwerte und Faktorenladungen der Skala zur Erfassung der Bullying-Rollen
 (Mitschülernominierung)*

Item-Nr.	Wortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	Faktorladungen			
					1	2	3	4
TN12	Wer sorgt dafür, dass die anderen beim Schikanieren mitmachen, z.B. dass jemand immer wieder zum Sündenbock wird?	0	0.96	.90	.91	.05	-.13	-.02
TN4	Wer schikaniert andere, indem sie/er tritt, rumschubst oder stößt?	0	0.96	.88	.89	.10	-.14	-.03
VN15	Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?	0	0.97	.88	.89	.03	-.15	-.07
VN22	Wer stachelt die Täterin/den Täter immer wieder an?	0	0.96	.87	.88	.07	-.12	-.02
TN19	Wer erfindet immer wieder etwas Neues um jemanden von Euch fertig zu machen?	0	0.97	.87	.88	.09	-.11	-.07
AN20	Wer hilft der Täterin/dem Täter?	0	0.97	.85	.87	.00	-.10	-.08
AN13	Wer bietet den Tätern/dem Täter immer wieder direkte Unterstützung an?	0	0.96	.84	.87	.01	-.12	-.07
AN5	Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat?	0	0.96	.84	.86	-.01	-.14	-.14
TN3	Wer schikaniert andere, indem sie/er gemeine Geschichten oder Lügen erfindet und erzählt, damit eine bestimmte Person nicht gemocht wird?	0	0.97	.79	.81	.17	-.11	-.09
VN6	Wer ist dabei, um zuzusehen (wenn jemand schikaniert wird)?	0	0.97	.69	.73	.07	-.13	.02
TN14	Wer versucht, andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen?	0	0.97	.62	.67	-.02	.02	-.19
ON18	Wer wird oft von anderen aufgezogen, lächerlich gemacht oder gar beleidigt?	0	0.97	.83	.14	.89	-.04	.07
ON25	Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder gar aus der Gruppe ausgeschlossen?	0	0.97	.77	.04	.86	-.07	.13

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Fortsetzung Tabelle 4

Item-Nr.	Wortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	Faktorladungen			
					1	2	3	4
ON11	Über wen werden hinter ihrem/seinem Rücken immer wieder Gerüchte erzählt?	0	0.97	.71	.16	.82	.07	.04
ON9	Wer wird oft körperlich attackiert (geschlagen, getreten, gestoßen)?	0	0.97	.69	.07	.79	-.14	.06
ON21	Wem werden oft die Sachen weggenommen oder zerstört?	0	0.96	.55	-.08	.71	.02	-.12
HN16	Wer sagt den anderen, dass sie mit dem Schikanieren aufhören sollen?	0	0.97	.86	-.18	-.04	.91	.04
HN23	Wer setzt sich ein, dass die anderen mit dem Schikanieren aufhören?	0	0.97	.85	-.15	-.04	.90	.07
HN10	Wer ermutigt das Opfer, der Lehrerin/dem Lehrer vom Schikanieren zu erzählen?	0	0.97	.79	-.15	-.03	.87	.03
HN7	Wer tröstet das Opfer?	0	0.97	.78	-.18	-.05	.85	.07
WN24	Wer ergreift keine Partei, wenn jemand schikaniert wird?	0	0.97	.49	-.04	.02	-.01	.82
WN17	Wer hält sich immer aus der Situation heraus, wenn jemand schikaniert wird?	0	0.97	.52	-.28	-.01	.17	.75
WN8	Wer wendet sich regelmäßig ab, wenn jemand schikaniert wird?	0	0.97	.39	-.07	.10	.04	.68

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Anders als bei Salmivalli et al. (1996) und Schäfer und Korn (2004) erwiesen sich in einer weiterführenden Faktorenanalyse über die Items des Pro-Bully-Faktors die einzelnen Faktoren der Täter-, Assistenten- und Verstärkerskala nicht als distinkte Dimensionen. Die Ergebnisse wiesen stattdessen auf eine Ein-Faktoren-Lösung hin (Tabelle 5). Auf eine weitere Zerlegung des Pro-Bully-Faktors in Täter, Assistent und Verstärker wurde deshalb verzichtet, zumal diesbezüglich keine differenzierten Hypothesen aufgestellt wurden. Damit lassen sich insgesamt vier Skalen unterscheiden:

Tabelle 5
Faktorladungen der Pro-Bullying-Items

Item-Nr.	Wortlaut	Faktorladung
TN12	Wer sorgt dafür, dass die anderen beim Schikanieren mitmachen, z.B. dass jemand immer wieder zum Sündenbock wird?	.92
TN4	Wer schikaniert andere, indem sie/er tritt, rumschubst oder stößt?	.91
VN15	Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?	.91
TN19	Wer erfindet immer wieder etwas Neues um jemanden von Euch fertig zu machen?	.90
VN22	Wer stachelt die Täterin/den Täter immer wieder an?	.89
AN20	Wer hilft der Täterin/dem Täter?	.88
AN13	Wer bietet den Tätern/dem Täter immer wieder direkte Unterstützung an?	.88
AN5	Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat?	.88
TN3	Wer schikaniert andere, indem sie/er gemeine Geschichten oder Lügen erfindet und erzählt, damit eine bestimmte Person nicht gemocht wird?	.83
VN6	Wer ist dabei, um zuzusehen (wenn jemand schikaniert wird)?	.74
TN14	Wer versucht, andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen?	.67

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Pro-Bully-Skala. Die elf Items dieser Skala beschreiben sowohl direktes Bullying (z.B. TN4: „Wer schikaniert andere, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?“) und indirektes Bullying (z.B. TN14: „Wer versucht, andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen?“) als auch assistierendes (z.B. TN20: „Wer hilft der Täterin/dem Täter?“) und verstärkendes Verhalten (z.B. TN15: „Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?“). Die Anzahl der erhaltenen Nominierungen pro Item wurden über die Klasse hinweg z-transformiert ($M = 0$, $SD = 1$). Mit einem Alpha = .96 und dem testlängenkor-

rigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .69$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität. Der Skalenwert wurde aus dem Skalenmittelwert gebildet, wobei stark positiv von „Null“ abweichende Werte für eine Rollenzugehörigkeit sprechen.

Opfer-Skala. Die fünf Items beschreiben Viktimisierungen durch MitschülerInnen, sowohl in Form von physischen und verbalen Übergriffen (z.B. TN9: „Wer wird oft körperlich attackiert?“, TN18: „Wer wird oft vor anderen aufgezogen, lächerlich gemacht oder gar beleidigt?“) als auch in indirekter/relationaler Form (z.B. TN11: „Über wen werden hinter ihrem/seinem Rücken immer wieder Gerüchte erzählt?“). Die Anzahl der erhaltenen Nominierungen pro Item wurden über die Klasse hinweg z-transformiert ($M = 0$, $SD = 1$). Mit einem Alpha = .88 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .60$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität. Der Skalenwert wurde aus dem Skalenmittelwert gebildet, wobei stark positiv von „Null“ abweichende Werte für eine Rollenzugehörigkeit sprechen.

Verteidiger-Skala. Die vier Items beschreiben unterstützendes Verhalten dem Opfer gegenüber, einerseits durch unterstützende Handlungen (z.B. TN7: „Wer tröstet das Opfer?“), andererseits durch aktive Versuche, das Schikanieren zu beenden (z.B. TN16: „Wer sagt den anderen, dass sie mit dem Schikanieren aufhören sollen?“). Die Anzahl der erhaltenen Nominierungen pro Item wurden über die Klasse hinweg z-transformiert ($M = 0$, $SD = 1$). Mit einem Alpha = .92 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .74$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität. Der Skalenwert wurde aus dem Skalenmittelwert gebildet, wobei stark positiv von „Null“ abweichende Werte für eine Rollenzugehörigkeit sprechen.

Helfer-Skala. Die drei Items beschreiben das unparteiische Heraushalten aus Mobbing-situationen (z.B. TN8: „Wer wendet sich regelmäßig ab, wenn jemand schikaniert wird?“). Die Anzahl der erhaltenen Nominierungen pro Item wurden über die

Klasse hinweg z-transformiert ($M = 0$, $SD = 1$). Mit einem Alpha = .65 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .38$ besitzt die Skala eine befriedigende Homogenität. Der Skalenwert wurde aus dem Skalenmittelwert gebildet, wobei stark positiv von „Null“ abweichende Werte für eine Rollenzugehörigkeit sprechen.

5.6 Operationalisierung der unabhängigen Variablen

Nachfolgend wird die Operationalisierung der unabhängigen Variablen aufgeführt. Sämtliche Items der verwendeten Skalen samt Itemnummerierung können dem im Anhang B befindlichen Fragebogen entnommen werden. Dabei werden folgende Kürzel benutzt: allgemeiner Gerechte Welt-Glaube (aGW), persönlicher Gerechte Welt-Glaube (pGW), Gerechtigkeitszentralität (GZ), Nutznießersensitivität (JS), Aggressivität (AG), Selbstwert (SK), Fremdtäuschung (FT), Selbsttäuschung (ST), LehrerInnengerechtigkeit (LG) sowie sozialer Status (ST).

Wenn nicht gesondert erwähnt, erfolgte die Beantwortung der Items jeweils auf einer sechsstufigen Ratingskala (1 = stimmt überhaupt nicht; 6 = stimmt genau). Der Skalenwert wurde aus dem Skalenmittelwert gebildet, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung spricht.

Implizites Gerechtigkeitsmotiv

Allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube. Zur Messung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs wurden zwei Verfahren eingesetzt. Wie bereits dargestellt, scheint der Glaube an eine gerechte Welt ein hinreichend guter Indikator für ein implizites Gerechtigkeitsmotiv zu sein (Dalbert, 2001). Deshalb wurde die Allgemeine Gerechte-Welt-Skala (Dalbert, Montada & Schmitt, 1987; z.B. AGW5: „Ich glaube, dass die Leute im großen und ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.“) verwendet,

welche sechs Items umfasst. Mit einem Alpha = .68 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .26$ besitzt die Skala eine zufriedenstellende Homogenität.

Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube. Weiterhin kam die Persönliche Gerechte-Welt-Skala (Dalbert, 1999; z.B. PGW7: „In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt“) zum Einsatz. Sie umfasst sieben Items. Mit einem Alpha = .81 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .38$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität.

Explizites Gerechtigkeitsmotiv

Gerechtigkeitszentralität. Das explizite Gerechtigkeitsmotiv wurde ebenfalls mittels zweier Verfahren erfasst. Zum einen kam die Gerechtigkeitszentralitätsskala (GZS; Dalbert & Umlauf, 2003) zum Einsatz, welche die Wichtigkeit des Wertes Gerechtigkeit einer Person erfragt (z.B. GZ2: „Ich denke, dass mir Gerechtigkeit wichtiger ist als den meisten anderen Menschen“). Die GZS umfasst insgesamt 13 Items. Mit einem Alpha = .84 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .29$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität.

Nutznießersensitivität. Zum anderen wurde erfasst, wie die UntersuchungsteilnehmerInnen auf unfaire Situationen reagieren, von denen sie selbst profitieren. Hierfür steht ein Instrument von Schmitt, Maes und Schmal (1995) zur Verfügung, welches aus unterschiedlichen Perspektiven die Sensitivität für Ungerechtigkeit erfasst: aus der Opfer-, der Beobachter und der Nutznießerperspektive. Für die vorliegende Untersuchung wurden ausschließlich sieben Items der Skala zur Nutznießersensitivität (z.B. JS37: „Es macht mir zu schaffen, wenn ich etwas bekomme, was eigentlich anderen zusteht“) verwendet. Mit einem Alpha = .87 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .49$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität.

Aggressivität

Um die Aggressivität als Persönlichkeitsdisposition der SchülerInnen zu ermitteln, wurde die Subskala „Aggressivität“ aus dem Freiburger-Persönlichkeits-Inventar (FPI-R; Fahrenberg, Hampel & Selg, 1994) verwendet, welche insgesamt zwölf Items umfasst. Probanden mit hohen Werten auf dieser Skala lassen die Bereitschaft zu aggressiver Durchsetzung erkennen (z.B. AG54: „Manchmal drehe ich anderen ganz gerne den Arm um, ziehe ihnen an den Haaren oder stelle ihnen ein Bein“). Mit einem Alpha = .81 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .26$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität.

Selbstwert

Zur Erfassung des Selbstwerts wurde die Rosenberg-Self-Esteem-Skala in der deutschen Fassung von Ferring und Filipp (1996) verwendet. Sie umfasst zehn Items, wobei jeweils fünf Items positiv und negativ gepolt sind. Die Skala erfasst eindimensional den globalen Selbstwert (SK51: „Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften“). Mit einem Alpha = .76 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .24$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität.

Soziale Erwünschtheit

Um den Einfluss von Störfaktoren auf die Selbstberichte der SchülerInnen, hier vor allem Antworttendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit, zu kontrollieren, wurde eine deutsche Kurzsкала des Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR) von Paulhus (1984; modifiziert von Winkler, Kroh & Spiess, 2006) eingesetzt. Paulhus (1984) war es, der die Annahme, es handele sich bei der sozialen Erwünschtheit um ein eindimensionales Konstrukt, revidieren konnte. Seinen Untersuchungen zu Folge muss zwischen zwei Arten sozial erwünschtem Antwortverhalten unterschieden werden: der

Selbst- und der Fremdtäuschung. Unter Selbsttäuschung versteht er die Tendenz, die Realität auf unbewusster Ebene in einer optimistischen Weise verzerrt wahrzunehmen, was sich wiederum protektiv auf das Selbstbild und das Selbstwertgefühl auswirkt. Unter Fremdtäuschung kann eine absichtliche, bewusste Täuschung verstanden werden, die das Ziel hat, ein möglichst günstiges Bild von sich gegenüber anderen Personen abzugeben. Winkler, Kroh und Spiess (2006) konstruierten aus dem ursprünglich 40 Items umfassenden BIDR eine deutsche Kurzsкала mit sechs Items. Sowohl die Subskala Selbsttäuschung (z.B. ST46: „Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus“) als auch die Subskala Fremdtäuschung (z.B. FT67: „Ich bin immer ehrlich zu anderen“) umfassen jeweils drei Items. Während Fremdtäuschung mit einem $\alpha = .53$ und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .27$ eine zufriedenstellende Homogenität besitzt, konnte die Skalenanalyse zeigen, dass Selbsttäuschung mit einem $\alpha = .10$ und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .04$ eine äußerst unbefriedigende Homogenität besitzt. Aus diesem Grund fließt in nachfolgenden Analysen lediglich die Skala Fremdtäuschung ein, die aber ohnehin die höhere Korrelation zu den „klassischen Lügenskalen“ aufweist (Winkler, Kroh & Spiess, 2006).

LehrerInnengerechtigkeit

Zur Erfassung der Gerechtigkeitskognitionen von SchülerInnen gegenüber ihren LehrerInnen wurde die Skala LehrerInnengerechtigkeit (Dalbert & Stöber, 2002) verwendet. Sie umfasst fünf positiv und fünf negativ gepolte Items. Erfasst wird, wie gerecht SchülerInnen das Verhalten ihrer LehrerInnen beurteilen ($\alpha = .83$; $r_{est} = .33$; z.B. LG27: „Meine LehrerInnen behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht“). Mit ei-

nem Alpha = .83 und dem testlängenkorrigierten Cronbach's Alpha $r_{est} = .33$ besitzt die Skala eine sehr zufriedenstellende Homogenität.

Sozialer Status

Coie und Dodge (1988) differenzieren den Begriff des sozialen Status in Beliebtheit und sozialen Einfluss. Ermittelt werden beide Kategorien durch zwei Items, bei denen die Probanden MitschülerInnen nominieren sollen. Die Frage: „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen“ (Item: ST1) erfasst die soziale Akzeptanz jedes Einzelnen und wird als „Liked Most- Nominierung“ (LM) bezeichnet. Die Frage „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen“ (Item: ST2) ermittelt die soziale Ablehnung, die als „Liked Least“ (LL) benannt wird. Die Anzahl der Nominierungen ist dabei auf fünf begrenzt. Für die Berechnung der sozialen Statuswerte (sozialer Einfluss, Beliebtheit) wurden die erfassten LM- und LL- Nennungen auf Klassenebene standardisiert. Jedem Schüler konnte ein z-Wert für die soziale Akzeptanz (LM) und ein z-Wert für die soziale Ablehnung (LL) zugeteilt werden. Der jeweilige z-Wert gibt an, ob ein Kind verglichen mit seinen Klassenkameraden über bzw. unterdurchschnittlich akzeptiert oder abgelehnt wird. Aus den standardisierten Variablen wurden die Maße sozialer Einfluss und Beliebtheit berechnet. Der soziale Einfluss ergibt sich aus der Summe der LM z-Werte und der LL z-Werte ($z_{LM} + z_{LL}$). Die Beliebtheit errechnet sich aus der Differenz LM z-Werte und den LL z-Werten ($z_{LM} - z_{LL}$).

exogene Variablen

Zusätzlich zu den bisher dargestellten Variablen wurden außerdem noch eine Reihe exogener Variablen erhoben. Erfragt wurden die Geschlechtszugehörigkeit und das Alter der SchülerInnen. Außerdem wurden Klassengröße und Schulform durch den

Untersuchungsleiter notiert. In Tabelle 6 sind sämtliche verwendete Skalen und Subska-
len sowie deren Reliabilitäten für beide Befragungszeitpunkte zusammengefasst.

Tabelle 6

Zusammenfassung der Skalenwerte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Skala	Subskala	Testzeitpunkt	Anz. Fälle	Anz. Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	r_{it} min	r_{it} max	α	r_{est}
Allgemeiner GWG		1	623	6	3.88	0.86	.33	.48	.68	.26
		2	553	6	3.80	0.84	.33	.52	.68	.26
Persönlicher GWG		1	624	7	4.43	0.88	.37	.69	.81	.38
		2	556	7	4.31	0.92	.40	.76	.85	.45
Gerechtigkeitszentralität		1	615	13	4.16	0.81	.32	.59	.84	.29
		2	554	13	3.91	0.89	.38	.67	.89	.38
Nutznießer-sensitivität		1	623	7	4.14	1.17	.54	.68	.87	.49
		2	557	7	3.89	1.20	.63	.76	.90	.56
Aggressivität		1	620	12	3.69	0.98	.10	.65	.81	.26
		2	554	12	3.61	1.07	.10	.69	.84	.30
Selbstwert		1	624	10	4.20	0.86	.08	.62	.76	.24
		2	553	10	4.34	0.93	.10	.63	.79	.27
soziale Erwünschtheit	Selbsttäuschung	1	625	3	3.93	0.83	.00	.09	.10	.04
		2	554	3	3.96	0.81	.10	.14	.23	.09
	Fremdtäuschung	1	627	3	4.07	1.25	.33	.37	.53	.27
		2	557	3	4.11	1.19	.35	.37	.53	.27
LehrerInnen-gerechtigkeit		1	618	10	4.65	0.90	.25	.70	.83	.33
		2	555	10	4.48	0.91	.32	.73	.84	.34
Pro-Bully	Selbstbericht	1	573	11	1.49	0.58	.53	.73	.90	.45
		2	485	11	1.47	0.56	.62	.81	.93	.55
	Fremdbericht	1	628	11	0	0.83	.62	.90	.96	.69
		2	558	11	0	0.85	.64	.90	.97	.75
Opfer	Selbstbericht	1	587	5	1.83	0.78	.45	.64	.77	.40
		2	493	5	1.70	0.69	.58	.72	.84	.51
	Fremdbericht	1	628	5	0	0.80	.55	.83	.88	.60
		2	558	5	0	0.79	.61	.82	.89	.62
Helfer	Selbstbericht	1	613	4	2.71	0.94	.58	.68	.82	.53
		2	534	4	2.61	0.93	.70	.79	.88	.65
	Fremdbericht	1	628	4	0	0.88	.78	.86	.92	.74
		2	558	4	0	0.89	.81	.88	.93	.77
Neutraler	Selbstbericht	1	607	3	2.11	0.77	.28	.33	.49	.24
		2	524	3	2.12	0.72	.24	.40	.51	.26
	Fremdbericht	1	628	3	0	0.75	.38	.51	.65	.38
		2	558	3	0	0.79	.54	.61	.74	.49

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; hohe Skalenmittelwerte bedeuten eine starke Ausprägung des Konstruktes.

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Befunde der vorliegenden Arbeit dargestellt. Zunächst werden die Ergebnisse der deskriptiven Analyse zur Prävalenz von Bullying eruiert (Kapitel 6.1). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse, welche zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen durchgeführt wurden, vorgestellt (Kapitel 6.2) und hieraus ableitend die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen überprüft (Kapitel 6.3). Da in der vorliegenden Arbeit die verschiedenen Bullying-Rollen sowohl durch Fremd- als auch als Selbstbericht erfasst wurden, werden abschließend Ergebnisse zur konvergenten Validität beider Messansätze berichtet (Kapitel 6.4).

6.1 Deskriptive Analyse

Zunächst wird das methodische Vorgehen bei der Rollenidentifikation vorgestellt und im Anschluss daran die Prävalenz der verschiedenen Bullying-Rollen zu beiden Untersuchungszeitpunkten vergleichend dargestellt. Dabei sollen auch Geschlechtsunterschiede und die Schulform der SchülerInnen Berücksichtigung finden. Anschließend werden Befunde zur Stabilität der Bullying-Rollen vorgestellt. Der abschließende Abschnitt beschäftigt sich mit einem Vergleich zwischen Mitschülernominierung und Selbstbericht.

6.1.1 Rollenzuweisungen

Die Identifikation der Bullying-Rollen erfolgte in Anlehnung an Salmivalli et al. (1996) sowie Schäfer und Korn (2004). Demzufolge wurde den Teilnehmern diejenige Rolle zugeteilt, auf deren Skala der höchste z-Wert erreicht wurde. Voraussetzung für eine solche Zuordnung zu eine der Rollen war, dass mindestens ein Skalenwert größer Null war. Lag also die Einschätzung der MitschülerInnen bezüglich des Verhaltens ei-

ner Person auf einer der Skalen über dem Mittelwert und handelte es sich gleichzeitig um den höchsten Wert aller Bullying-Skalen, wurde die Person der jeweiligen Rolle zugeordnet. Erreichte ein Schüler hingegen auf keiner der Bullying-Skalen einen Wert über Null, konnte ihm keine Rolle zugewiesen werden. Zur besseren Vergleichbarkeit der Befunde mit anderen Studien wurde außerdem die Rolle des Opfer-Täters vergeben. Wenn eine Person der Pro-Bullying-Rolle zugeteilt wurde und gleichzeitig der Skalenwert der Opfer-Rolle größer als Null und größer als die restlichen Skalenwerte war, wurde die Person der Opfer-Täter-Rolle zugeordnet. Gleichmaßen wurde mit SchülerInnen verfahren, die primär die Rolle des Opfers einnahmen. War gleichzeitig der Skalenwert der Pro-Bully-Rolle größer als Null und größer als die restlichen Skalenwerte, wurde auch hier die Rolle des Opfer-Täters vergeben.

6.1.2 Prävalenz der Bullying-Rollen

Um ein möglichst valides Bild von der Häufigkeit von Mobbing zu bekommen, wurden bei den Berechnungen alle TeilnehmerInnen berücksichtigt, also auch diejenigen, die jeweils nur an einem der beiden Messzeitpunkte an der Studie teilgenommen haben. Die Verteilung der Bullying-Rollen zu beiden Befragungszeitpunkten ist Tabelle 7 zu entnehmen. Zum Zeitpunkt der ersten Befragung konnten 81.6% ($n = 506$) der SchülerInnen eine eindeutige Bullying-Rolle zugeordnet werden, zum zweiten Messzeitpunkt waren es 86.4% ($n = 482$). Fasst man die Pro-Bullying-Rolle und die Rolle des Bully-Opfers zusammen, so wird deutlich, dass zu beiden Befragungszeitpunkten mehr als jedem vierten Schüler eine aggressive Mobbingrolle zugeschrieben wurde. Demgegenüber bekam mehr als die Hälfte der SchülerInnen zu beiden Messzeitpunkten eine nicht-aggressive Mobbingrolle zugewiesen. Insgesamt zeigten sich keine signifikanten Unterschiede bei der Verteilung der Bullying-Rollen zwischen beiden Erhebungen.

Tabelle 7

Verteilung der Bullying-Rollen (Mitschülernominierung) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt in Prozent und Häufigkeiten

Rolle	1. Erhebung	2. Erhebung
Pro-Bullying	18.3% (<i>n</i> = 115)	18.8% (<i>n</i> = 105)
Opfer	10.8% (<i>n</i> = 68)	10.9% (<i>n</i> = 61)
Opfer-Täter	7.6% (<i>n</i> = 48)	9.0% (<i>n</i> = 50)
Helfer	23.3% (<i>n</i> = 146)	24.9% (<i>n</i> = 139)
Neutraler	20.6% (<i>n</i> = 129)	22.8% (<i>n</i> = 127)
Keine Rolle	19.4% (<i>n</i> = 122)	13.6% (<i>n</i> = 76)
Gesamt	100% (N = 628)	100% (N = 558)

Betrachtet man die Verteilung der verschiedenen Rollen unter Berücksichtigung der *Geschlechtszugehörigkeit*, so zeigte sich, dass in jeder Bullying-Rolle sowohl männliche als auch weibliche Untersuchungsteilnehmer zu finden waren (vgl. Tabelle 8). Eine Überprüfung mittels χ^2 -Testes zeigte aber auch, dass sich die Rollen nicht gleichmäßig auf beide Geschlechter verteilen. Am deutlichsten fielen die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich aggressiver und nicht-aggressiver Bullying-Rollen aus.

Tabelle 8

Verteilung der Bullying-Rollen (Mitschülernominierung) zu beiden Messzeitpunkten in Abhängigkeit vom Geschlecht (in Prozent und Häufigkeiten)

Rolle	erste Befragung		zweite Befragung	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Pro-Bullying ^a	6.5% (<i>n</i> = 22)	32.1% (<i>n</i> = 93)	5.9% (<i>n</i> = 18)	34.1% (<i>n</i> = 87)
Opfer	10.7% (<i>n</i> = 36)	11.0% (<i>n</i> = 32)	11.2% (<i>n</i> = 34)	10.6% (<i>n</i> = 27)
Opfer-Täter ^a	3.8% (<i>n</i> = 13)	12.1% (<i>n</i> = 35)	5.3% (<i>n</i> = 16)	13.3% (<i>n</i> = 34)
Helfer ^a	35.2% (<i>n</i> = 119)	9.3% (<i>n</i> = 27)	38.9% (<i>n</i> = 118)	8.3% (<i>n</i> = 21)
Neutraler ^a	23.7% (<i>n</i> = 80)	16.9% (<i>n</i> = 49)	26.2% (<i>n</i> = 79)	18.8% (<i>n</i> = 48)
Keine Rolle	20.1% (<i>n</i> = 68)	18.6% (<i>n</i> = 54)	12.5% (<i>n</i> = 38)	14.9% (<i>n</i> = 38)
Gesamt	100% (<i>n</i> = 338)	100% (<i>n</i> = 290)	100% (<i>n</i> = 303)	100% (<i>n</i> = 255)

Anmerkung. ^a Mädchen und Jungen unterschieden sich hinsichtlich der Rolle signifikant voneinander (Chi-Quadrat-Test; *p* < .05).

So waren Jungen zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikant häufiger in der Pro-Bullying-Rolle und der Rolle des Opfer-Täters zu finden. Mädchen waren hingegen zu beiden Messzeitpunkten in der Helfer-Rolle und in der Neutralen-Rolle signifikant häufiger vertreten.

Betrachtet man die Verteilung der verschiedenen Rollen unter Berücksichtigung der *Schulform*, so lässt sich auch hier zeigen, dass in jeder Rolle sowohl SchülerInnen eines Gymnasiums als auch MittelschülerInnen zu finden waren (vgl. Tabelle 9). Tendenziell wurden zu beiden Messzeitpunkten mehr MittelschülerInnen als SchülerInnen eines Gymnasiums der Pro-Bully-Rolle, der Opfer-Rolle zugewiesen. Umgekehrt wurde SchülerInnen eines Gymnasiums häufiger die Neutrale Rolle zugeschrieben. Diese Unterschiede erreichten bei Überprüfung mittels χ^2 -Tests jedoch kein signifikantes Niveau.

Tabelle 9
Verteilung der Bullying-Rollen (Mitschülernominierung) zu beiden Messzeitpunkten in Abhängigkeit der Schulform

Rolle	erste Befragung		zweite Befragung	
	Mittelschule	Gymnasium	Mittelschule	Gymnasium
Pro-Bullying	20.1% (n = 65)	16.4% (n = 50)	20.4% (n = 57)	17.2% (n = 48)
Opfer	11.1% (n = 36)	10.5% (n = 32)	11.8% (n = 33)	10.0% (n = 28)
Opfer-Täter	8.0% (n = 26)	7.2% (n = 22)	7.5% (n = 21)	10.4% (n = 29)
Helfer	23.9% (n = 77)	22.6% (n = 69)	26.2% (n = 73)	23.7% (n = 66)
Neutraler	19.9% (n = 64)	21.3% (n = 65)	20.1% (n = 56)	25.4% (n = 71)
Keine Rolle	17.0% (n = 55)	22.0% (n = 67)	14.0% (n = 39)	13.3% (n = 37)
Gesamt	100% (n = 323)	100% (n = 305)	100% (n = 279)	100% (n = 279)

6.1.3 Stabilität der Bullying-Rollen

Für die Betrachtung der Stabilität der Bullying-Rollen über einen Zeitraum von sechs Monaten konnten nur diejenigen Probanden berücksichtigt werden, die an beiden Befragungen teilgenommen haben ($n = 514$). Mit 47,6% ($n = 245$) wurde knapp der Hälfte der SchülerInnen auch sechs Monate nach der ersten Befragung die ursprüngliche Rolle wieder zugewiesen. Als besonders stabil erwiesen sich hierbei die Pro-Bullying-Rolle und die Helfer-Rolle (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10

Stabilität der Bullying-Rollen (Mitschülernominierung) innerhalb von sechs Monaten in Prozent (in Klammern Häufigkeiten)

Bullying-Rollen (erste Befragung)	Bullying-Rollen (zweite Befragung)					
	Pro-Bully	Opfer	Opfer-Täter	Helfer	Neutraler	ohne Rolle
Pro-Bully	63.0% ($n = 61$)	1.0% ($n = 1$)	14.4% ($n = 14$)	7.2% ($n = 7$)	4.1% ($n = 4$)	10.3% ($n = 10$)
Opfer	1.8% ($n = 1$)	47.2% ($n = 25$)	11.3% ($n = 6$)	17.0% ($n = 9$)	17.0% ($n = 9$)	5.7% ($n = 3$)
Bully/Opfer	35.8% ($n = 14$)	7.7% ($n = 3$)	43.6% ($n = 17$)	2.6% ($n = 1$)	7.7% ($n = 3$)	2.6% ($n = 1$)
Helfer	4.3% ($n = 5$)	2.6% ($n = 3$)	1.7% ($n = 2$)	69.2% ($n = 81$)	14.5% ($n = 17$)	7.7% ($n = 9$)
Neutraler	6.5% ($n = 7$)	10.4% ($n = 11$)	0.0% ($n = 0$)	12.1% ($n = 13$)	57.0% ($n = 61$)	14.0% ($n = 15$)
Ohne Rolle	8.9% ($n = 9$)	10.9% ($n = 11$)	6.9% ($n = 7$)	21.8% ($n = 22$)	21.8% ($n = 22$)	29.7% ($n = 30$)
	18.9% ($n = 97$)	10.5% ($n = 54$)	8.9% ($n = 46$)	25.9% ($n = 133$)	22.6% ($n = 116$)	13.2% ($n = 68$)

Betrachtet man darüber hinaus den Zusammenhang zwischen den Bullying-Rollen zum ersten Messzeitpunkt und denen der zweiten Erhebung, zeigten sich durchweg hochsignifikante positive Korrelationen (vgl. Tabelle 11). Allerdings fiel die Korrelation der Pro-Bullying-Rolle für Jungen ($r = .54$) höher aus als die für Mädchen ($r = .29$). Eine weitergehende Analyse mittels Fishers T-Test zeigte, dass dieser Unterschied signifi-

kant war ($Z(1) = 3.43, p < .001$). Ein vergleichbarer Effekt war bezüglich der Helfer-Rolle zu verzeichnen. ($Z(1) = 2.36, p < .001$). Für Jungen ($r = .35$) fiel die Korrelation der Helfer-Rolle dabei aber signifikant niedriger aus als die für Mädchen ($r = .52$).

Tabelle 11

Stabilität der Bullying-Rollen (Mitschülernominierung) von Jungen und Mädchen über einen Zeitraum von sechs Monaten

Bullying-Rolle	Jungen	Mädchen	Total
Pro-Bully ^a	.54**	.29**	.54**
Opfer	.45**	.38**	.41**
Bully/Opfer	.31**	.39**	.35**
Helfer ^a	.35**	.52**	.54**
Neutraler	.43**	.41**	.42**
keine Rolle	.23**	.26**	.24**

Anmerkung. Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

^a Der Unterschied zwischen den Korrelationen von Jungen und Mädchen wurde mit Fishers T-Test geprüft und war signifikant auf dem $p < .05$ -Niveau.

6.1.4 Vergleich zwischen Mitschülernominierung und Selbstbericht

Bei der Auswertung der selbsteingeschätzten Rollen wurde in Anlehnung an Salmivalli et al. (1996) und Schäfer und Korn (2004) wie folgt verfahren: einer Person wurde die entsprechende Rolle zugeteilt, wenn der höchste Skalenwert des Schülers auf einer der Rollenskalen über 2 lag. Lag keiner der Skalenmittelwerte über 2 oder waren die beiden höchsten Werte identisch, wurde dem Schüler keine Rolle zugeteilt. Zusätzlich wurde auch hier die Rolle des Opfer/Täters eingeführt. Wenn eine Person der Pro-Bullying-Rolle zugeteilt wurde und der Skalenwert der Opfer-Rolle größer als 2 und gleichzeitig größer als die übrigen Skalenwerte war, wurde die Person der Opfer-Täter-Rolle zugeordnet. Gleichermaßen wurde mit SchülerInnen verfahren, die primär die Rolle des Opfers einnahmen. War der Skalenwert der Pro-Bully-Rolle größer als 2 und gleichzeitig größer als die übrigen Skalenwerte, wurde auch hier die Rolle des Opfer-Täters vergeben. Es zeigten sich zu beiden Messzeitpunkten deutliche Unterschiede in der Verteilung der selbstberichteten Bullying-Rollen im Vergleich zu den Peer-

Nominierungen (vgl. Tabelle 12). Während knapp jeder vierte Schüler von den MitschülerInnen eine aggressive Rolle (Pro-Bullying, Opfer-Täter) zugeschrieben bekam, berichtete nicht einmal jeder zehnte Schüler von sich selbst, diese Rolle einzunehmen. Deutliche Unterschiede wurden aber auch bezüglich der nicht-aggressiven Rollen, besonders bei der Helfer-Rolle, offensichtlich. Zu beiden Befragungszeitpunkten berichtete mehr als die Hälfte der SchülerInnen, diese Rolle während Bullyinghandlungen einzunehmen. Demgegenüber wurden aber nur knapp 25% der SchülerInnen von ihren MitschülerInnen als Helfer nominiert.

Tabelle 12
Vergleich der selbst- und fremdberichteten Bullying-Rollen zu T1 und T2 in Prozent und Häufigkeiten

Rolle	erste Befragung		zweite Befragung	
	Selbstbericht	Fremdbericht	Selbstbericht	Fremdbericht
Pro-Bullying	4.6% (n = 29)	18.3% (n = 115)	6.5% (n = 36)	18.8% (n = 105)
Opfer	8.0% (n = 50)	10.8% (n = 68)	6.6% (n = 37)	10.9% (n = 61)
Opfer-Täter	2.1% (n = 13)	7.6% (n = 48)	2.3% (n = 13)	9.0% (n = 50)
Helfer	52.1% (n = 328)	23.3% (n = 146)	51.4% (n = 287)	24.9% (n = 139)
Neutraler	18.2% (n = 114)	20.6% (n = 129)	25.1% (n = 140)	22.8% (n = 127)
Keine Rolle	15.0% (n = 94)	19.4% (n = 122)	8.1% (n = 45)	13.6% (n = 76)
Gesamt	100% (N = 628)	100% (N = 628)	100% (N = 558)	100% (N = 558)

Eine weiterführende Analyse bezüglich des Zusammenhangs zwischen selbst- und fremdberichteten Bullying-Rollen zeigte, dass es signifikant positive Korrelationen betreffend der Pro-Bullying-Rolle (erster Messzeitpunkt: $r = .27, p < .01$ / zweiter Messzeitpunkt: $r = .38, p < .01$), der Opfer-Rolle ($r = .16, p < .01$ / $r = .13, p < .01$), der Helfer-Rolle ($r = .25, p < .01$ / $r = .35, p < .01$) und der Neutralen-Rolle ($r = .09, p < .05$ / $r = .11, p < .05$) gab. Die Rolle des Opfer-Täters wies hingegen zu beiden

Messzeitpunkten keine signifikanten Korrelationen auf. In den Tabelle 13 und 14 sind die selbsteingeschätzten Rollen im Vergleich zu den auf Basis der Mitschülernominierung verteilten Rollen für beide Messzeitpunkte im Einzelnen ersichtlich. Es werden jeweils der Prozentsatz der Selbsteinschätzung in Abhängigkeit der fremdberichteten Bullying-Rolle und die entsprechende Anzahl der Schüler in Klammern angegeben. Die übereinstimmenden Einschätzungen sind fettgedruckt hervorgehoben. Es zeigte sich, dass 28.0% ($n = 176$) der SchülerInnen bei der ersten Befragung und 36.2% ($n = 202$) der SchülerInnen bei der zweiten Befragung ihre Rolle ebenso beurteilten wie die KlassenkameradInnen. Die Gruppe der Helfer zeigte dabei jeweils die höchste Übereinstimmung zwischen Selbst- und Peereinschätzung. Am geringsten fiel bei beiden Befragungen die Übereinstimmung über die Rolle des Opfer-Täters aus.

Tabelle 13

Verteilung der Bullying-Rollen (Mitschülernominierung) in Abhängigkeit der selbstberichteten Rollen zum ersten Messzeitpunkt

	Bullying-Rollen (Selbstbericht)					
Bullying-Rollen (Nominierung)	Pro-Bullying	Opfer	Opfer-Täter	Helfer	Neutraler	Ohne Rolle
Pro-Bullying	16.5% ($n = 19$)	5.2% ($n = 6$)	5.3% ($n = 6$)	36.5% ($n = 42$)	20.0% ($n = 23$)	16.5% ($n = 19$)
Opfer	1.5% ($n = 1$)	20.6% ($n = 14$)	1.5% ($n = 1$)	35.3% ($n = 24$)	13.2% ($n = 9$)	27.9% ($n = 19$)
Opfer-Täter	10.4% ($n = 5$)	22.9% ($n = 11$)	4.2% ($n = 2$)	27.1% ($n = 13$)	14.6% ($n = 7$)	20.8% ($n = 10$)
Helfer	0.7% ($n = 1$)	3.4% ($n = 5$)	1.4% ($n = 2$)	74.6% ($n = 109$)	9.6% ($n = 14$)	10.3% ($n = 15$)
Neutraler	0.8% ($n = 1$)	5.4% ($n = 7$)	0.0 % ($n = 0$)	54.3% ($n = 70$)	24.8% ($n = 32$)	14.7% ($n = 19$)
Ohne Rolle	1.6% ($n = 2$)	5.7% ($n = 7$)	1.6% ($n = 2$)	57.4% ($n = 70$)	24.0% ($n = 29$)	9.7% ($n = 12$)
	4.6% ($n = 29$)	8.0% ($n = 50$)	2.1% ($n = 13$)	52.1% ($n = 328$)	18.2% ($n = 114$)	15.0% ($n = 94$)

Tabelle 14

Verteilung der Bullying-Rollen (Mitschülnominierung) in Abhängigkeit der selbstberichteten Rollen zum zweiten Messzeitpunkt

	Bullying-Rollen (Selbstbericht)					
Bullying-Rollen (Nominierung)	Pro-Bullying	Opfer	Opfer-Täter	Helfer	Neutraler	Ohne Rolle
Pro-Bullying	25.7% (n = 27)	2.9% (n = 3)	6.7% (n = 7)	23.8% (n = 25)	33.3% (n = 35)	7.6% (n = 8)
Opfer	1.6% (n = 1)	19.7% (n = 12)	1.6% (n = 1)	45.9% (n = 28)	23.0% (n = 14)	8.2% (n = 5)
Opfer-Täter	6.0% (n = 3)	12.0% (n = 6)	0.0% (n = 0)	44.0% (n = 22)	26.0% (n = 13)	12.0% (n = 6)
Helfer	0.0% (n = 0)	3.7% (n = 5)	0.0% (n = 0)	81.2% (n = 113)	7.9% (n = 11)	7.2% (n = 10)
Neutraler	0.8% (n = 1)	7.1% (n = 9)	1.5% (n = 2)	49.6% (n = 63)	33.9% (n = 43)	7.1% (n = 9)
Ohne Rolle	5.3% (n = 4)	2.6% (n = 2)	3.9% (n = 3)	47.4% (n = 36)	31.6% (n = 24)	9.2% (n = 7)
	6.5% (n = 36)	6.6% (n = 37)	2.3% (n = 13)	51.4% (n = 287)	25.1% (n = 140)	8.1% (n = 45)

6.2 Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse

Um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, wurden sämtliche Variablen, dem theoretischen Modell (vgl. Abbildung 1) entsprechend, drei Ebenen zugeordnet. Zur ersten Ebene zählten neben den demographischen Variablen (Alter der Schüler, Geschlecht und Schulform) der allgemeine und der persönliche Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitszentralität, Nutznießersensitivität, Aggressivität, Selbstwert und Fremdtäuschung. Variablen, die zeitpunkt- und situationsspezifisch waren und von denen vermittelnde Effekte angenommen wurden, bildeten die zweite Ebene. Hierzu zählten LehrerInnengerechtigkeit, sozialer Einfluss und Beliebtheit in der Klasse. Diese können durch Variablen der ersten Ebene erklärt werden. Die dritte Ebene wurde von den abhängigen Variablen gebildet: Pro-Bullying, Opfer, Helfer und Neutrale, die jeweils in Form von Mitschülnominierungen erfasst wurden und die durch Variablen der ersten beiden Ebenen erklärt werden können.

Um die vermuteten Zusammenhänge zu testen, wurde wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt wurden über alle Variablen bivariate Korrelationen gerechnet. Tabelle 15 zeigt die bivariaten Korrelationen der erhobenen Variablen zwischen beiden Messzeitpunkten. Zusätzlich wurden auch die bivariaten Korrelationen innerhalb der beiden Messzeitpunkte berechnet, die im Anhang zu finden sind (vgl. Anhang E). Erwartungskonform korrelierten die beiden Maße des expliziten Gerechtigkeitsmotivs sowohl zum ersten ($r = .53$; $p < .01$) als auch zum zweiten Messzeitpunkt ($r = .58$; $p < .01$) eng miteinander. Da das Interesse nicht der inkrementellen Validität beider Verfahren galt und um Zufallsunterschieden vorzubeugen, wurde eine neue Variable explizites Gerechtigkeitsmotiv gebildet, die als Mittelwert der beiden Skalenwerte Nutznießersensitivität und Gerechtigkeitszentralität zu verstehen ist.

Um die Bullying-Rollen und deren Veränderung möglichst präzise erklären zu können, wurden in einem weiteren Schritt für jedes Kriterium zwei multiple Regressionsanalysen berechnet. Diese erfolgten schrittweise innerhalb von Blöcken. Hierbei wurde jeweils das zum zweiten Zeitpunkt gemessene Kriterium betrachtet, und bei allen Prädiktoren handelte es sich um zum ersten Zeitpunkt erhobene Variablen. Hierbei wurde ein Vorgehen gewählt, welches eine möglichst genaue Information über die hier zentral interessierenden Prädiktoren allgemeiner und persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und die vermittelnden Bedingungen LehrerInnengerechtigkeit, Beliebtheit und sozialer Einfluss erlaubt. Im ersten Block wurden zunächst die potenziellen Prädiktoren allgemeiner und persönlicher Gerechte-Welt-Glaube aufgenommen, im zweiten Block

Tabelle 15

Bivariate Korrelationen der Variablen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt

erster Messzeitpunkt	zweiter Messzeitpunkt																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1 Alter	.66**	-.07	-.29**	.09*	-.04	-.18**	.12**	-.13**	.04	.01	-.05	-.03	.16**	.01	-.07	.01	.09	.02	-.05	-.04
2 Geschlecht	-.07	1.00**	.06	.07	.00	.22**	-.34**	.22**	-.03	-.15**	.15**	.20**	-.30**	-.04	.44**	-.15**	-.44**	-.02	.48**	.13**
3 Schulform	-.19**	.06	1.00**	-.15**	.13**	.25**	-.21**	.18**	.08	.00	-.04	.12**	-.25**	-.25**	.06	-.03	.06	.07	-.03	-.03
4 Allgemeiner GWG	-.06	.03	-.15**	.54**	.28**	.11*	-.05	.02	.06	-.05	-.03	.11*	.04	-.02	.00	.11*	-.13**	-.03	.02	.05
5 Persönlicher GWG	-.11**	.01	.19**	.23**	.53**	.17**	-.20**	.10*	.26**	-.02	.14**	.27**	-.14**	-.22**	.04	.02	-.10*	-.11*	.10*	.01
6 Explizites Gerechtigkeitsmotiv	-.16**	.17**	.18**	.12**	.19**	.63**	-.27**	.32**	-.12**	-.08	.03	.22**	-.23**	-.07	.32**	-.08	-.26**	.06	.12**	.12**
7 Aggressivität	.18**	-.34**	-.19**	-.10*	-.28**	-.30**	.64**	-.43**	-.13**	.11*	-.13**	-.39**	.46**	.16**	-.26**	-.02	.39**	.04	-.22**	-.20**
8 Fremdtäuschung	-.09*	.13**	.14**	.14**	.26**	.36**	-.40**	.57**	.12**	-.11*	.04	.36**	-.42**	-.10*	.20**	.02	-.31**	.05	.14**	.16**
9 Selbstwert	-.02	-.03	.20**	.10*	.37**	-.03	-.13**	.07	.62**	-.02	.07	.18**	-.06	-.22**	-.03	.07	-.01	-.07	.07	.04
10 Sozialer Einfluss	-.03	-.12**	-.01	-.01	-.04	-.05	.08	-.07	-.03	.40**	-.05	-.10*	.11*	.08	-.02	-.01	.27**	.12**	.04	-.08
11 Beliebtheit	-.07	.12**	.00	.08	.22**	.11**	-.15**	.07	.07	-.06	.70**	.08	-.07	-.18**	.14**	-.07	-.25**	-.49**	.32**	-.02
12 LehrerInnengerechtigkeit	-.07	.08*	.15**	.14**	.37**	.15**	-.38**	.18**	.24**	-.03	.15**	.53**	-.22**	-.19**	.04	.06	-.22**	-.08	.15**	.09*
13 Pro Bullying – Selbstbericht	.14**	-.28**	-.21**	.00	-.17**	-.30**	.41**	-.38**	-.08	.14**	-.12**	-.24**	.57**	.12**	-.26**	.01	.43**	-.03	-.17**	-.23**
14 Opfer – Selbstbericht	.08	-.04	-.22**	-.02	-.30**	-.02	.16**	-.08	-.23**	.10*	-.31**	-.13**	.16**	.50**	.05	.01	.10*	.37**	-.09*	.02
15 Helfer – Selbstbericht	-.09*	.43**	.03	.04	.06	.31**	-.29**	.25**	.01	-.06	.15**	.15**	-.26**	.05	.62**	-.15**	-.29**	.04	.37**	.08
16 Neutraler – Selbstbericht	.01	-.06	-.05	.01	.01	-.10*	.07	-.05	-.01	-.04	-.05	.08	-.03	.09*	-.03	.30**	-.03	-.05	-.08	.08

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Fortsetzung Tabelle 15

erster Messzeitpunkt	zweiter Messzeitpunkt																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
17 Pro Bullying – Nominierung	.16**	-.41**	-.02	-.13**	-.14**	-.27**	.38**	-.26**	.06	.28**	.27**	.28**	.42**	.04	.24**	.01	.84**	.04	.27**	-.31**
18 Opfer – Nominierung	.01	-.02	.02	-.06	-.21**	.04	.05	.04	-.09*	.24**	.46**	.00	-.02	.25**	.01	-.03	.10*	.73**	-.08	.05
19 Helfer – Nominierung	-.11*	.43**	.02	.10*	.14**	.21**	-.32**	.24**	.09*	.02	.34**	.24**	.21**	-.02	.35**	-.07	.32**	.12**	.75**	.12**
20 Neutraler – Nominierung	.06	.16**	.00	.01	.07	.07	-.19**	.20**	-.01	-.05	.01	.19**	.22**	-.07	-.01	.01	.26**	.06	.15**	.55**

Anmerkung: Alter wurde in Jahren angegeben. Geschlecht: 0 = Junge, 1=Mädchen. Schulform: 0=Mittelschule, 1=Gymnasium; GWG = gerechte-Welt-Glaube. Klassengröße gibt die Anzahl der Schüler einer Schulklasse an. Die Variablen aGWG, pGWG, Gerechtigkeitszentralität, Nutznießersensitivität, Aggressivität, Fremdtäuschung, Selbstkonzept und Lehrergerichtigkeit wurden jeweils auf einer Skala von 1 bis 6 erhoben, wobei ein hoher Wert für eine starke Ausprägung des Konstruktes steht. Auf Grund hoher Korrelationen zwischen Gerechtigkeitszentralität und Nutznießersensitivität zu T1 und T2 wurde aus diesen beiden Variablen die Variable explizites Gerechtigkeitsmotiv als Mittelwert dieser beiden Variablen gebildet. Die Skalen Pro-Bully-Selbstbericht, Opfer-Selbstbericht, Opfer-Helfer-Selbstbericht und Neutraler Selbstbericht wurden jeweils auf einer Skala von 1 bis 4 erhoben, wobei ein hoher Wert eine starke Ausprägung des Konstruktes bedeutet. Die Skalen sozialer Einfluss, Beliebtheit, Pro-Bully-Nominierung, Opfer-Nominierung, Opfer-Helfer-Nominierung und Neutraler-Nominierung wurden z-transformiert, wobei hohe positive Werte für eine starke Ausprägung des Konstruktes stehen. Als Korrelationstechniken wurden verwendet: die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zwischen intervallskalierten Variablen, die punktbiseriale Korrelation zwischen dichotomen und intervallskalierten Variablen sowie die Rangkorrelation nach Spearman zwischen ordinalen und intervallskalierten und ordinalen und dichotomen Variablen.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

dann die konkurrierenden Persondispositionen explizites Gerechtigkeitsmotiv, Aggressivität und Selbstwert, im dritten Block die potenziellen vermittelnden Variablen (LehrerInnengerechtigkeit, sozialer Einfluss und Beliebtheit) und im vierten Block die Kontrollvariablen (Geschlecht, Alter, Schulform und Fremdtäuschung). Hierbei wurde jeweils ein Alpha-Niveau von $p < .05$ gewählt. Zur Erklärung der Veränderung des Kriteriums wurde zusätzlich jeweils eine analoge Regression unter Einschluss des Autoregressors, also der zum ersten Zeitpunkt gemessenen Kriteriumsvariable, im ersten Block gerechnet.

Zur Erklärung von LehrerInnengerechtigkeit, Beliebtheit und sozialer Einfluss wurde ein vergleichbares Vorgehen gewählt, wobei hierbei auch die Bullying-Rollen zum ersten Messzeitpunkt als Prädiktoren berücksichtigt wurden. Veränderungen dieser Mediatoren zwischen beiden Messzeitpunkten wurden auch hier unter Berücksichtigung des Autoregressors analysiert. In Fällen, wo sowohl die Mediatoren Veränderungen der Bullying-Rollen als auch die Bullying-Rollen die Veränderungen der Mediatoren erklärten, wurde zur Beantwortung der Frage nach der Kausalität jeweils ein cross-lagged-panel-Design erstellt. Hierfür wurde auf die Ergebnisse der multiplen Regressionen zurückgegriffen, wobei jeweils das Modell mit Autoregressor und den Kontrollvariablen gewählt wurde.

6.2.1 Erklärung der Pro-Bullying-Rolle (Mitschülernominierung)

Die Nominierung als Pro-Bullying T2 korrelierte positiv mit der Aggressivität T1 ($r = .39$; $p < .01$) und dem sozialem Einfluss T1 ($r = .27$; $p < .01$) sowie negativ mit dem Geschlecht ($r = -.44$; $p < .01$), dem allgemeinen GWG T1 ($r = -.13$; $p < .01$), dem persönlichen GWG T1 ($r = -.10$; $p < .05$), dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv T1 ($r = -.26$; $p < .01$), der Beliebtheit T1 ($r = -.25$; $p < .01$) und der LehrerInnengerechtigkeit T1 ($r = -.22$; $p < .01$). In der multiplen Regression wurde der allgemeine GWG T1,

nicht aber der persönliche GWG T1, im ersten Block in die Regressionsgleichung aufgenommen. Im zweiten Block erwiesen sich das explizite Gerechtigkeitsmotiv T1 und die Aggressivität T1 als bedeutend, wobei der allgemeine GWG unbedeutend wurde, da dieser mit dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv ($r = .20; p < .01$) signifikant korrelierte. Zusätzlich wurden der soziale Einfluss T1 und die Beliebtheit T1, nicht jedoch die LehrerInnengerechtigkeit T1, im dritten Block in die Regressionsgleichung aufgenommen. Wurde Geschlecht als Kontrollvariable in den vierten Block aufgenommen, erwiesen sich erneut das explizite Gerechtigkeitsmotiv T1, Aggressivität T1, sozialer Einfluss T1 und Beliebtheit T1 als bedeutsam. Gemeinsam wurden 34% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 19). Je ausgeprägter die Aggressivität und der soziale Einfluss der SchülerInnen zum ersten Messzeitpunkt waren und je geringer ihr explizites Gerechtigkeitsmotiv und ihre Beliebtheit zu diesem Zeitpunkt waren, desto eher wurden sie von den MitschülerInnen als Pro-Bullying nominiert. Darüber hinaus wurden Jungen häufiger als Mädchen als Pro-Bullying nominiert.

Tabelle 16

Regression von der Pro-Bullying-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate des ersten Zeitpunkts (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β		β		β		β
<i>Erster Block</i>							
Allgemeiner GWG T1	-.13	**	-.06		-.05		-.04
Persönlicher GWG T1	-/-		-/-		-/-		-/-
<i>Zweiter Block</i>							
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1			-.15	**	-.14	**	-.11
Aggressivität T1			.34	**	.29	**	.21
<i>Dritter Block</i>							
Sozialer Einfluss T1					.23	**	.22
Beliebtheit T1					-.22	**	-.19
LehrerInnengerechtigkeit T1					-/-		-/-
<i>Vierter Block</i>							
Geschlecht							-.27
ΔR^2	.02		.16		.09		.06

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; -/- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Wurde zusätzlich die Pro-Bully-Rolle zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert, also das Veränderungsresiduum erklärt, dann erwies sich nur noch Aggressivität T1 im dritten Block sowie zusätzlich der soziale Einfluss T1 im vierten Block als signifikant. Dies galt auch bei Einschluss von Geschlecht als Kontrollvariable im fünften (vgl. Tabelle 17). SchülerInnen mit hoher Aggressivität und stark ausgeprägtem sozialen Einfluss, wurden zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten Zeitpunkt häufiger als Pro-Bullying nominiert. Dies galt auch bei Kontrolle des Geschlechts, welches besagt, dass vor allem Jungen über die Zeit häufiger als Pro-Bully nominiert wurden.

Tabelle 17

Regression von Pro-Bullying-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt, (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β	β	β	β	β
<i>Erster Block</i>					
Pro-Bullying-Rolle T1	.84 **	.84 **	.81 **	.79 **	.77 **
<i>Zweiter Block</i>					
Allgemeiner GWG T1		-/-	-/-	-/-	-/-
Persönlicher GWG T1		-/-	-/-	-/-	-/-
<i>Dritter Block</i>					
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1			-/-	-/-	-/-
Aggressivität T1			.10 **	.10 **	.08 **
<i>Vierter Block</i>					
Sozialer Einfluss T1				.06 *	.06 *
Beliebtheit T1				-/-	-/-
LehrerInnengerechtigkeit T1				-/-	-/-
<i>Fünfter Block</i>					
Geschlecht					-.08 **
ΔR^2	.71	.00	.01	.00	.01

Anmerkung. T1 = erster Messzeitpunkt; GWG = Gerechter Welt Glaube; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; -/- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen. * $p < .05$; ** $p < .01$.

6.2.2 Die Erklärung der Opfer-Rolle (Mitschülernominierung)

Die Nominierung als Opfer zum zweiten Messzeitpunkt korrelierte positiv mit dem sozialem Einfluss T1 ($r = .12; p < .01$) sowie negativ mit dem persönlichen GWG T1 ($r = -.11; p < .05$) und der Beliebtheit T1 ($r = -.49; p < .01$). In der multiplen Regression erwies sich der persönliche GWG T1 als bedeutend. Unter Einschluss von sozialer Einfluss T1 und Beliebtheit T1 im zweiten Block wurde der persönliche GWG jedoch unbedeutend, da er mit Beliebtheit T1 signifikant korrelierte ($r = .20; p < .01$). Gemeinsam wurden 26% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 18). Je stärker demnach der soziale Einfluss der SchülerInnen zum ersten Messzeitpunkt ausgeprägt war und je geringer ihre Beliebtheit zu diesem Zeitpunkt war, desto häufiger wurden sie zum zweiten im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt von den MitschülerInnen als Opfer nominiert.

Tabelle 18

Regression von der Opfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Zeitpunkt (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β		β
<i>Erster Block</i>			
Persönlicher GWG	-.11	*	-.03
<i>Zweiter Block</i>			
Sozialer Einfluss			.15 **
Beliebtheit			-.50 **
ΔR^2	.01		.25

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube;

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Wurde zusätzlich das Veränderungsresiduum erklärt, also die Opfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt als Autoregressor in den ersten Block der Regressionsanalyse aufgenommen, wurde lediglich die Beliebtheit T1, nicht jedoch der persönliche GWG T1 und der soziale Einfluss, als Erklärungen für Veränderungen der Opfer-Rolle an (vgl. Tabelle 19). SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt unbeliebt waren, wurden über die Zeit häufiger als Opfer nominiert.

Tabelle 19

Regression von der Opfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die Opfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt, (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β	β	β
<i>Erster Block</i>			
Opfer-Rolle T1	.73 **	.73 **	.65 **
<i>Zweiter Block</i>			
Persönlicher GWG		-/-	-/-
<i>Dritter Block</i>			
Sozialer Einfluss			-/-
Beliebtheit			-.14 **
ΔR^2	.53	.00	.02

Anmerkung. T1 = erster Messzeitpunkt; GWG = Gerechte-Welt-Glaube; -/- in schrittweiser Regression nicht aufgenommen. * $p < .05$; ** $p < .01$.

6.2.3 Die Erklärung der Helfer-Rolle (Mitschülernominierung)

Die Nominierung als Helfer T2 korrelierte positiv mit Geschlecht ($r = .48$; $p < .01$), mit dem persönlichen GWG T1 ($r = .10$; $p < .05$), dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv T1 ($r = .12$; $p < .01$), der Beliebtheit T1 ($r = .32$; $p < .01$) und der LehrerInnengerechtigkeit T1 ($r = .15$; $p < .01$) sowie negativ mit der Aggressivität T1 ($r = -.22$; $p < .01$). In der multiplen Regression wurde der persönliche GWG T1 zunächst in die Regressionsgleichung aufgenommen. Bei Einschluss des expliziten Gerechtigkeitsmotivs T1 und der Aggressivität T1 im zweiten Block wurde lediglich Aggressivität T1 bedeutsam, nicht jedoch das explizite Gerechtigkeitsmotiv T1. Der persönliche GWG T1 wurde unbedeutend, da er mit Aggressivität T1 signifikant korrelierte ($r = -.23$; $p < .01$). Neben der Aggressivität T1 wurde die Beliebtheit T1 im dritten Block signifikant. Die LehrerInnengerechtigkeit wurde hingegen nicht in die Regressionsgleichung aufgenommen. Bei Kontrolle von Geschlecht im vierten Block wurde die Beliebtheit T1 bedeutsam, nicht jedoch die Aggressivität T1, da diese mit Geschlecht signifikant korrelierte ($r = -.34$; $p < .01$). Gemeinsam wurden 25% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 20). Je beliebter die SchülerInnen zum ersten Messzeitpunkt in der Klasse waren, desto häu-

figer wurden sie von den MitschülerInnen zum zweiten Zeitpunkt als Helfer nominiert.

Darüber hinaus wurden Mädchen häufiger als Helfer nominiert als Jungen.

Tabelle 20

Regression von der Helfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Zeitpunkt, (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β	B	β	β
<i>Erster Block</i>				
Persönlicher GWG T1	.10 *	.05	.01	.04
<i>Zweiter Block</i>				
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1		-/-	-/-	-/-
Aggressivität T1		-.21 **	-.19 **	-.07
<i>Dritter Block</i>				
Beliebtheit T1			.30 **	.26 **
LehrerInnengerechtigkeit T1			-/-	-/-
<i>Vierter Block</i>				
Geschlecht				.36 **
ΔR^2	.01	.04	.09	.11

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; -/- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Wurde zusätzlich das Veränderungsresiduum erklärt, also die Helfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt in den ersten Block der Regressionsanalyse aufgenommen, erwies sich lediglich Beliebtheit im vierten Block signifikant für die Erklärung der Veränderungen der Helfer-Rolle (vgl. Tabelle 21). Vor allem SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt innerhalb der Klasse besonders beliebt waren, wurden zum zweiten Zeitpunkt häufiger als Helfer nominiert, als bei der ersten Befragung. Dies galt auch bei Kontrolle des Geschlechts im fünften Block, welches besagt, dass vor allem Mädchen mit der Zeit als Helfer nominiert wurden.

Insgesamt konnte lediglich die Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt die Helfer-Rolle zum zweiten Zeitpunkt erklären und sich gegen Geschlecht als Kontrollvariable durchsetzen. Darüber hinaus erwies sich die Beliebtheit T1 auch als Erklärung für Veränderungen der Helfer-Rolle zwischen beiden Messzeitpunkten als bedeutsam.

Tabelle 21

Regression von der Helfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die Helfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt, (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β		β		β		β		β	
<i>Erster Block</i>										
Helfer-Rolle T1	.75	**	.75	**	.75	**	.73	**	.67	**
<i>Zweiter Block</i>										
Persönlicher GWG T1			-/-		-/-		-/-		-/-	
<i>Dritter Block</i>										
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1					-/-		-/-		-/-	
Aggressivität T1					-/-		-/-		-/-	
Fremdtäuschung T1					-/-		-/-		-/-	
<i>Vierter Block</i>										
Beliebtheit T1							.07	*	.06	*
LehrerInnengerechtigkeit T1							-/-		-/-	
<i>Fünfter Block</i>										
Geschlecht									.18	**
ΔR^2	.57		.00		.00		.00		.03	

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; -/- in schrittweiser Regression nicht aufgenommen. * $p < .05$; ** $p < .01$.

6.2.4 Erklärung der Neutralen-Rolle (Mitschülernominierung)

Die Nominierung der Neutralen-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt korrelierte positiv mit Geschlecht ($r = .13$; $p < .01$), dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv T1 ($r = .12$; $p < .01$) und der LehrerInnengerechtigkeit T1 ($r = .09$; $p < .05$) sowie negativ mit der Aggressivität T1 ($r = -.20$; $p < .01$). Von diesen Variablen wurde lediglich Aggressivität T1 im ersten Block in die Regressionsgleichung aufgenommen. Das explizite Gerechtigkeitsmotiv T1, die LehrerInnengerechtigkeit T1 und das Geschlecht blieben unbedeutend. Aggressivität erklärte dabei 4% der Varianz (vgl. Tabelle 22). Je weniger aggressiv die SchülerInnen zum ersten Messzeitpunkt waren, desto eher wurden sie von MitschülerInnen zum zweiten Zeitpunkt als Neutrale nominiert.

Tabelle 22

Regression von der Neutralen-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Zeitpunkt, (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β		β		B	
<i>Erster Block</i>						
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1	-/-		-/-		-/-	
Aggressivität T1	-.20	**	-.20	**	-.20	**
<i>Zweiter Block</i>						
LehrerInnengerechtigkeit T1	-/-		-/-		-/-	
<i>Dritter Block</i>						
Geschlecht	-/-		-/-		-/-	
ΔR^2	.04		.00		.00	

Anmerkung. Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; -/- in schrittweiser Regression nicht aufgenommen.
* $p < .05$; ** $p < .01$.

Wurde zusätzlich das Veränderungsresiduum erklärt, also die Neutralen-Rolle zum ersten Messzeitpunkt in den ersten Block der Regressionsanalyse aufgenommen, erwies sich lediglich Aggressivität T1 im zweiten Block als bedeutsam (vgl. Tabelle 23). SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt wenig aggressiv waren, wurden mit der Zeit häufiger als Neutrale nominiert.

Tabelle 23

Regression von der Neutralen-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die Neutralen-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korrelaten zum ersten Zeitpunkt, (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β		β		β		β	
<i>Erster Block</i>								
Neutrale-Rolle T1	.55	**	.53	**	.53	**	.53	**
<i>Zweiter Block</i>								
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1			-/-		-/-		-/-	
Aggressivität T1			-.11	**	-.11	**	-.11	**
<i>Dritter Block</i>								
LehrerInnengerechtigkeit T1					-/-		-/-	
<i>Vierter Block</i>								
Geschlecht							-/-	
ΔR^2	.30		.01		.00		.00	

Anmerkung. T1 = erster Messzeitpunkt; T2 = zweiter Messzeitpunkt; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; -/- in schrittweiser Regression nicht aufgenommen.
* $p < .05$; ** $p < .01$.

6.2.5 Die Erklärung der LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt

LehrerInnengerechtigkeit T2 korrelierte positiv mit der Helfer-Rolle T1 ($r = .24$; $p < .01$), der Neutralen-Rolle ($r = .19$; $p < .01$), dem allgemeinen GWG T1 ($r = .11$; $p < .05$), dem persönlichen GWG T1 ($r = .27$; $p < .01$), dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv T1 ($r = .22$; $p < .01$), dem Selbstwert T1 ($r = .18$; $p < .01$), der Fremdtäuschung T1 ($r = .36$; $p < .01$), dem Geschlecht ($r = .20$; $p < .01$) und der Schulform ($r = .12$; $p < .01$) sowie negativ mit der Pro-Bullying-Rolle T1 ($r = -.28$; $p < .01$) und der Aggressivität T1 ($r = -.39$; $p < .01$). Von diesen Variablen erwiesen sich zur Erklärung der LehrerInnengerechtigkeit T2 in der multiplen Regression die Pro-Bullying-Rolle T1, die Helfer-Rolle T1 und die Neutrale-Rolle T1 im ersten Block und zusätzlich der persönliche GWG T1 im zweiten Block und Aggressivität im dritten Block als bedeutsam. Dies galt auch bei Kontrolle von Fremdtäuschung im vierten Block. Gemeinsam wurden 25% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 24). Der allgemeine GWG T1, das explizite Gerechtigkeitsmotiv T1, der Selbstwert T1, Geschlecht und Schulform erwiesen sich als nicht bedeutsam für die Erklärung der LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt. Insgesamt zeigte sich also, dass je ausgeprägter der persönliche Gerechte-Welt-Glaube der SchülerInnen zum ersten Messzeitpunkt war und je geringer ihre Aggressivität zu diesem Zeitpunkt war, desto eher nahmen sie das Verhalten ihrer LehrerInnen sechs Monate als gerecht wahr. Darüber hinaus spielte auch die Nominierung der einzelnen Bullying-Rollen zum ersten Messzeitpunkt eine Rolle für die Erklärung der LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Zeitpunkt. Je seltener SchülerInnen als Pro-Bullying nominiert wurden und je öfter sie die Nominierung als Helfer oder Neutrale bekamen, desto eher nahmen sie ihre LehrerInnen zum zweiten Messzeitpunkt als gerecht wahr. Diese Zusammenhänge galten auch bei Kontrolle von Fremdtäuschung zum ersten Messzeitpunkt.

Tabelle 24

Regression von LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate des ersten Zeitpunkts (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β		β		β		β	
<i>Erster Block</i>								
Pro-Bully-Rolle T1	-.21	**	-.19	**	-.11	**	-.11	*
Helfer-Rolle T1	.15	**	.14	**	.10	*	.09	*
Neutrale-Rolle T1	.11	*	.12	**	.10	*	.09	*
<i>Zweiter Block</i>								
Allgemeiner GWG T1			-/-		-/-		-/-	
Persönlicher GWG T1			.24	**	.18	**	.17	**
<i>Dritter Block</i>								
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1					-/-		-/-	
Aggressivität T1					-.27	**	-.20	**
Selbstwert T1					-/-		-/-	
<i>Vierter Block</i>								
Geschlecht							-/-	
Schulform							-/-	
Fremdtäuschung T1							.16	**
ΔR^2	.12		.05		.06		.02	

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; -/- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; Schulform 0 = Mittelschule, 1 = Gymnasium.
* $p < .05$; ** $p < .01$.

Wurde zusätzlich das Veränderungsresiduum erklärt, also die LehrerInnengerechtigkeit zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert, dann wurden die Pro-Bully-Rolle T1, die Helfer-Rolle T1 und die Neutrale-Rolle T1 im ersten Block sowie der persönliche GWG T1 im zweiten Block bedeutsam (vgl. 25). Bei Aufnahme des expliziten Gerechtigkeitsmotivs T1 und der Aggressivität T1 im dritten Block wurde der persönliche GWG T1 unbedeutend, da dieser sowohl mit dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv T1 ($r = .23$; $p < .01$) als auch mit Aggressivität T1 ($r = -.23$; $p < .01$) signifikant korrelierte. Wurden das Geschlecht und die Fremdtäuschung T1 kontrolliert, erwies sich lediglich die Neutrale-Rolle als Erklärung für Veränderungen der LehrerInnengerechtigkeit zwischen beiden Messzeitpunkten. Die Pro-Bullying-Rolle T1, die Helfer-Rolle T1, die Aggressivität T1 und das explizite Gerechtigkeitsmotiv T1 deuteten sich zwar als Veränderungserklärungen an, konnten sich letztendlich jedoch nicht gegen die Kontrollvariablen behaupten.

Tabelle 25

Regression von LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt auf LehrerInnen-gerechtigkeit zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie den signifikanten Korre-laten zum ersten Zeitpunkt, (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β	β	β	β
<i>Erster Block</i>				
LehrerInnengerechtigkeit T1	.48 **	.45 **	.42 **	.43 **
Pro-Bully-Rolle T1	-.12 **	-.12 **	-.08 *	-.06
Helfer-Rolle T1	.11 **	.11 **	.09 *	.06
Neutrale-Rolle T1	.10 **	.11 **	.10 **	.09 *
<i>Zweiter Block</i>				
Allgemeiner GWG T1		-/-	-/-	-/-
Persönlicher GWG T1		.08 *	.06	.06
<i>Dritter Block</i>				
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1			.09 *	.05
Aggressivität T1			-.09 *	.00
Selbstkonzept T1			-/-	-/-
<i>Vierter Block</i>				
Geschlecht				.09 *
Schulform				-/-
Fremdtäuschung T1				.16 **
ΔR^2	.34	.00	.02	.02

Anmerkung. T1 = erster Messzeitpunkt; GWG = Gerechte-Welt-Glaube; ./- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen. Schulform 0 = Mittelschule, 1 = Gymnasium. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Insgesamt wurden 38% der Varianz erklärt. Vor allem Jungen, aber auch SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt von ihren MitschülerInnen als Neutraler nominiert wurden und deren Tendenz zur Fremdtäuschung zu diesem Zeitpunkt stark ausgeprägt war, nahmen ihre LehrerInnen zum zweiten Messzeitpunkt als gerechter wahr, als dies zum ersten Zeitpunkt der Fall war. Da umgekehrt die LehrerInnengerechtigkeit T1 Veränderungen der Neutrale-Rolle T2 nicht erklären konnte, wird an dieser Stelle auf die Darstellung eines Cross-lagged-panel-Designs zur Klärung kausaler Effekte verzichtet.

6.2.6 Die Erklärung des sozialen Einflusses zum zweiten Messzeitpunkt

Der soziale Einfluss T2 korrelierte positiv mit Aggressivität T1 ($r = .11$; $p < .05$), der Pro-Bullying-Rolle T1 ($r = .28$; $p < .01$), der Opfer-Rolle ($r = .24$; $p < .01$) sowie negativ mit Geschlecht ($r = -.15$; $p < .01$). In der multiplen Regression wurden

die Pro-Bullying-Rolle T1 und die Opfer-Rolle T1 in die Regressionsgleichung aufgenommen. Aggressivität T1 im zweiten Block und Geschlecht als Kontrollvariable im dritten Block, blieben unbedeutend für die Erklärung des sozialen Einflusses zum zweiten Messzeitpunkt. Insgesamt wurden 12% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 26). SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt von den MitschülerInnen als Pro-Bullying oder Opfer nominiert wurden, wurde zum zweiten Messzeitpunkt ein ausgeprägter sozialer Einfluss zugeschrieben.

Tabelle 26

Regression vom sozialen Einfluss zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Messzeitpunkt (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β	β	β
<i>Erster Block</i>			
Pro-Bullying-Rolle T1	.25 **	.25 **	.25 **
Opfer-Rolle T1	.21 **	.21 **	.21 **
<i>Zweiter Block</i>			
Aggressivität T1		-/-	-/-
<i>Dritter Block</i>			
Geschlecht		-/-	-/-
ΔR^2	.12	.00	.00

Anmerkung. T1 = erster Messzeitpunkt; -/- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Wurde zusätzlich das Veränderungsresiduum erklärt, also der soziale Einfluss zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert, wurden die Pro-Bullying-Rolle T1 und die Opfer-Rolle T1 im ersten Block bedeutsam. Aggressivität T1 im zweiten Block sowie Geschlecht als Kontrollvariable im dritten Block wurden nicht in die Regressionsgleichung aufgenommen. Insgesamt wurden 22% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 27). Die Pro-Bullying-Rolle T1 und die Opfer-Rolle T1 erwiesen sich als bedeutsam für die Erklärung der Veränderungen des sozialen Einflusses zwischen beiden Messzeitpunkten. Der soziale Einfluss erhöhte sich vor allem bei SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt als Pro-Bullying oder Opfer nominiert wurden.

Tabelle 27

Regression vom sozialen Einfluss zum zweiten Messzeitpunkt auf den sozialen Einfluss zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie auf die signifikanten Korrelate zum ersten Messzeitpunkt (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	B	β	β
<i>Erster Block</i>			
Sozialer Einfluss T1	.33 **	.33 **	.33 **
Pro-Bullying-Rolle T1	.17 **	.17 **	.17 **
Opfer-Rolle T1	.15 **	.15 **	.15 **
<i>Zweiter Block</i>			
Aggressivität T1		-/-	-/-
Fremdtäuschung T1		-/-	-/-
<i>Dritter Block</i>			
Geschlecht			-/-
ΔR^2	.22	.00	.00

Anmerkung. T1 = erster Messzeitpunkt; -/- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Da umgekehrt auch der soziale Einfluss T1 signifikante Effekte auf die Pro-Bullying-Rolle T2 erzielte, wurde zur Klärung der Kausalität zusätzlich ein Cross-lagged-panel-Design erstellt (vgl. Abbildung 3). Der Effekt der Pro-Bullying-Rolle T1 auf den sozialen Einfluss T2 war dabei substanziell größer als der Effekt des sozialen Einflusses T1 auf die Pro-Bullying-Rolle T2. Eine weitergehende Analyse mittels Fishers T-Test zeigte, dass dieser Unterschied signifikant war ($Z(1) = 1.86, p < .05$). Die Ergebnisse sprechen demzufolge eher für ein Modell, wonach die Nominierung als Pro-Bullying zum ersten Messzeitpunkt Veränderungen des sozialen Einfluss zwischen beiden Befragungen erklärt und umgekehrt der Effekt des sozialen Einflusses zum ersten Messzeitpunkt auf Veränderungen der Pro-Bullying-Rolle vergleichsweise gering ausfällt. Bezüglich des Effekts der Opfer-Rolle T1 auf den sozialen Einfluss T2 wird auf eine Darstellung in Form eines cross-lagged-panel-Designs an dieser Stelle verzichtet, da umgekehrt der soziale Einfluss T1 Veränderungen der Opfer-Rolle zwischen beiden Befragungen nicht erklären konnte. Dieser Befund spricht für ein Modell, wonach sich vor allem bei SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt als Opfer nominiert wurden, der soziale Einfluss

zwischen beiden Befragungen erhöhte, umgekehrt Veränderungen der Opfer-Rolle jedoch nicht vom sozialen Einfluss zum ersten Messzeitpunkt erklärt werden konnte.

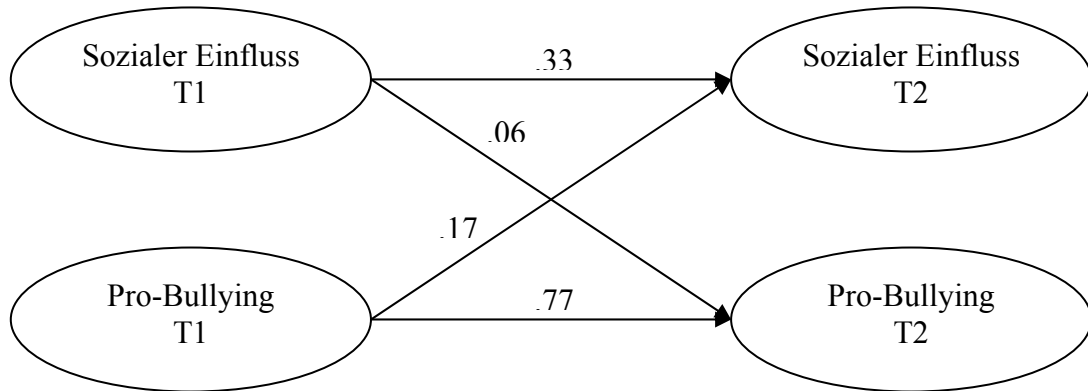


Abbildung 3. Vergleich der Effekte des sozialen Einflusses T1 auf Veränderungen der Pro-Bullying-Rolle T2 und der Pro-Bullying-Rolle T1 auf Veränderungen des sozialen Einflusses T2 (Cross-lagged-panel-Design)

6.2.7 Die Erklärung der Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt

Beliebtheit T2 korrelierte positiv mit Geschlecht ($r = .15; p < .01$), dem persönlichen GWG T1 ($r = .14; p < .01$) und der Helfer-Rolle T1 ($r = .34; p < .01$) sowie negativ mit der Pro-Bullying-Rolle T1 ($r = -.27; p < .01$), der Opfer-Rolle T1 ($r = -.46; p < .01$) und Aggressivität T1 ($r = -.13; p < .01$). In der multiplen Regression wurden im ersten Block die Pro-Bullying-Rolle T1, die Opfer-Rolle T1 und die Helfer-Rolle T1 bedeutsam für die Erklärung der Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt. Der persönliche GWG T1 im zweiten Block, die Aggressivität T1 im dritten Block sowie Geschlecht als Kontrollvariable im vierten Block wurden nicht bedeutsam. Insgesamt wurden 32% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 28). SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt häufig als Helfer und selten als Pro-Bully oder Opfer nominiert wurden, waren zum zweiten Messzeitpunkt innerhalb der Klasse beliebter.

Tabelle 28

Regression von der Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Korrelate zum ersten Messzeitpunkt (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β		β		β		β	
<i>Erster Block</i>								
Pro-Bullying-Rolle T1	-.13	**	-.13	**	-.13	**	-.13	**
Opfer-Rolle T1	-.42	**	-.42	**	-.42	**	-.42	**
Helfer-Rolle T1	.26	**	.26	**	.26	**	.26	**
<i>Zweiter Block</i>								
Persönlicher GWG T1			-/-		-/-		-/-	
<i>Dritter Block</i>								
Aggressivität T1					-/-		-/-	
<i>Vierter Block</i>								
Geschlecht							-/-	
ΔR^2	.32		.00		.00		.00	

Anmerkung. T1 = erster Messzeitpunkt; -/- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Wurde zusätzlich das Veränderungsresiduum erklärt, also die Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert, wurden die Opfer-Rolle T1 und die Helfer-Rolle T1 im ersten Block bedeutsam. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube T1 im zweiten Block, die Aggressivität T1 im dritten Block und Geschlecht als Kontrollvariable im vierten Block blieben unbedeutend. Insgesamt wurden 51% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29

Regression von der Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt auf die Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor) sowie auf die signifikanten Korrelate zum ersten Messzeitpunkt (multiple Regressionen; schrittweise innerhalb von Blöcken; akzeptierte Modelle: $p < .05$)

	β		β		β		β	
<i>Erster Block</i>								
Beliebtheit T1	.58	**	.58	**	.58	**	.58	**
Pro-Bullying-Rolle T1	-/-		-/-		-/-		-/-	
Opfer-Rolle T1	-.15	**	-.15	**	-.15	**	-.15	**
Helfer-Rolle T1	.12	**	.12	**	.12	**	.12	**
<i>Zweiter Block</i>								
Persönlicher GWG T1			-/-		-/-		-/-	
<i>Dritter Block</i>								
Aggressivität T1					-/-		-/-	
<i>Vierter Block</i>								
Geschlecht							-/-	
ΔR^2	.51		.00		.00		.00	

Anmerkung. T1 = erster Messzeitpunkt; -/- = in schrittweiser Regression nicht aufgenommen; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen. * $p < .05$; ** $p < .01$.

SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt häufig als Helfer und selten als Opfer nominiert wurden, waren zum zweiten Zeitpunkt innerhalb der Klasse beliebter, als zum ersten Messzeitpunkt.

Da umgekehrt auch Effekte von der Beliebtheit T1 auf die Opfer-Rolle T2 sowie von der Beliebtheit T1 auf die Helfer-Rolle T2 gefunden wurden, wurde zur Klärung der Kausalität zusätzlich jeweils ein cross-lagged-panel-Design erstellt (vgl. Abbildungen 4 und 5). Es konnte gezeigt werden, dass der Effekt der Beliebtheit T1 auf die Opfer-Rolle T2 ($r = -.14, p < .01$) sowie der Effekt der Opfer-Rolle T1 auf die Beliebtheit T2 ($r = -.15, p < .01$) nahezu identisch waren und der geringfügige Unterschied nicht signifikant wurde. Dies spricht sowohl für ein Modell, wonach SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt besonders beliebt in der Klasse waren, sechs Monate später seltener als Opfer nominiert wurden als auch für ein Modell, wonach die Beliebtheit der SchülerInnen im Abstand der beiden Befragungen vor allem dann sank, wenn sie zum ersten Messzeitpunkt als Opfer nominiert wurden.

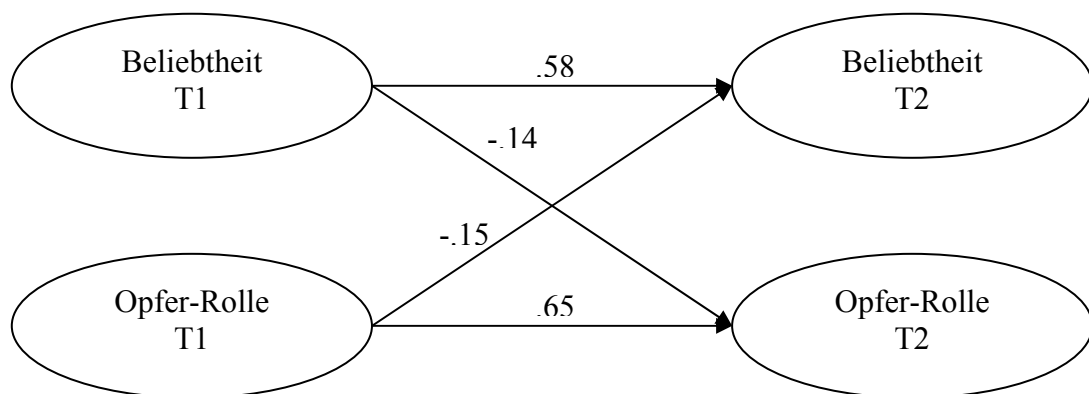


Abbildung 4. Vergleich des Effekts der Beliebtheit T1 auf Veränderungen der Opfer-Rolle T2 mit dem Effekt der Opfer-Rolle T1 auf Veränderungen der Beliebtheit T2 (Cross-lagged-panel-Design)

Weiterhin zeigte sich, dass der Effekt der Helfer-Rolle T1 auf die Beliebtheit T2 ($r = .12, p < .01$) substantiell stärker ausfiel, als der Effekt von der Beliebtheit T1 auf die Helfer-Rolle T2 ($r = .06, p < .05$). Eine weiterführende Analyse mittels Fishers T-Test zeigte jedoch, dass dieser Unterschied nicht signifikant war. Die Ergebnisse sprechen demnach nur tendenziell für ein Modell, wonach SchülerInnen, die bei der ersten Befragung als Helfer nominiert wurden, sechs Monate später beliebter waren als zuvor und umgekehrt die Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt Veränderungen der Helfer-Rolle nur vergleichsweise geringfügig erklären konnte.

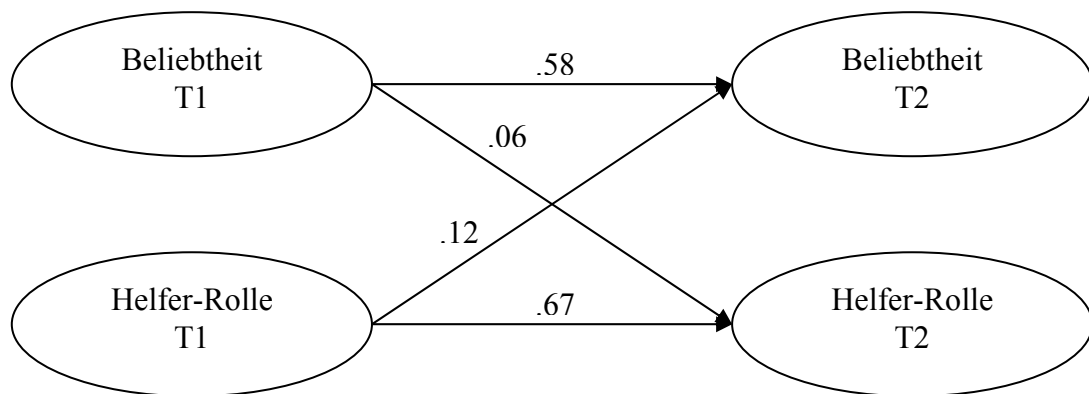


Abbildung 5. Vergleich des Effekts der Beliebtheit T1 auf Veränderungen der Helfer-Rolle T2 mit dem Effekt der Helfer-Rolle T1 auf Veränderungen der Beliebtheit T2 (Cross-lagged-panel-Design)

6.3 Überprüfung der Hypothesen

In einzelnen Abbildungen sollen nun die Regressionsmodelle veranschaulicht und gleichzeitig die aufgestellten Hypothesen der Untersuchung (vgl. Kapitel 4) überprüft werden. Es wurden hierfür lediglich die Regressionsmodelle mit Autoregressor gewählt. Dies geschah einerseits aus Gründen der Ökonomie. Zum anderen erlauben diese Modelle eine strengere Überprüfung der Hypothesen.

6.3.1 Erklärung der verschiedenen Bullying-Rolle

Pro-Bullying-Rolle. Es wurde von einem negativen Zusammenhang zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv auf der einen und der Nominierung als Bullying-Täter, Assistent oder Verstärker auf der anderen Seite ausgegangen (Hypothese 1a). Diese Hypothese konnte nur eingeschränkt bestätigt werden. Während der persönliche Gerechte-Welt-Glaube die Pro-Bullying-Rolle nicht erklären konnte, erzielte der allgemeine GWG zunächst den erwarteten negativen Effekt auf diese Rolle, konnte sich jedoch widererwartend (Hypothese 1g) nicht gegen konkurrierende Persönlichkeitsdispositionen behaupten. Gleiches galt auch bei Kontrolle der Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt. Das explizite Gerechtigkeitsmotiv erzielte zwar den erwarteten negativen Effekt auf die Pro-Bullying-Rolle, und dies auch unter Berücksichtigung konkurrierender Persönlichkeitsdispositionen, blieb bei Kontrolle der Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt jedoch unbedeutend. Bezüglich der konkurrierenden Persönlichkeitsdispositionen wurde ein positiver Zusammenhang zwischen Aggressivität und der Pro-Bullying-Rolle vermutet (Hypothese 2a). Diese Hypothese fand in der vorliegenden Studie Bestätigung, und zwar auch bei Kontrolle der Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt. Hingegen konnte der Selbstwert die Pro-Bullying-Rolle entgegen der Erwartungen nicht erklären (Hypothese 3a). Bezüglich der vermittelnden Bedingungen wurde ein negativer Effekt der LehrerInnengerechtigkeit (Hypothese 4a) sowie ein positiver Effekt des sozialen Einflusses (Hypothese 6a) auf die Pro-Bullying-Rolle vermutet. Während die LehrerInnengerechtigkeit die Pro-Bullying-Rolle nicht erklären konnte, erzielte der soziale Einfluss hingegen den zu erwartenden positiven Effekt, was auch bei Kontrolle der Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt galt. Zusammenfassend konnten nur das Geschlecht, die Aggressivität und der soziale Einfluss der SchülerInnen Veränderungen der Pro-Bullying-Rolle zwischen beiden Befragungen erklären. Diese Effekte sind in Abbildung 6 dargestellt.

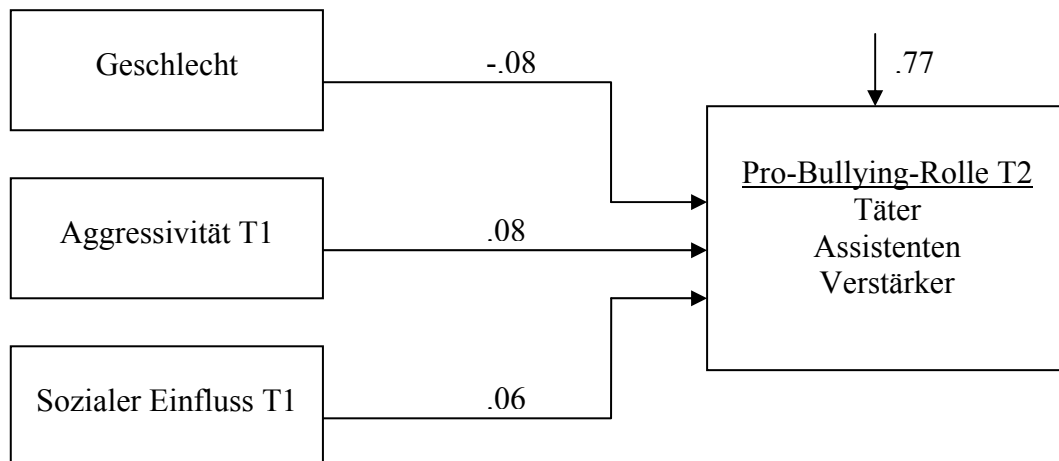


Abbildung 6. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Pro-Bullying-Rolle (der Effekt des Autoregressors ist am Kurzpfeil aufgeführt)

Opfer-Rolle. Es wurde vermutet, dass das Gerechtigkeitsmotiv keinen Einfluss auf die Nominierung als Opfer hat (Hypothese 1b). Diese Vermutung fand in der vorliegenden Untersuchung Bestätigung. Während der allgemeine GWG und das explizite Gerechtigkeitsmotiv unbedeutend blieben, erzielte der persönliche GWG zwar zunächst einen negativen Effekt auf diese Rolle, unter Berücksichtigung des sozialen Einflusses und der Beliebtheit sowie bei Kontrolle der Opfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt blieb er jedoch ebenfalls unbedeutend. Bezüglich der vermittelnden Bedingungen wurden negative Effekte der Beliebtheit (Hypothese 5a) und des sozialen Einflusses (Hypothese 6b) auf die Opfer-Rolle vermutet. Während die Beliebtheit den erwarteten Effekt zeigte, was auch bei Kontrolle der Opfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt galt, hatte der soziale Einfluss widererwartend einen positiven Effekt auf diese Rolle. Dieser Effekt verschwand jedoch bei Kontrolle des Autoregressors. Letztendlich konnte lediglich die Beliebtheit die Veränderungen der Opfer-Rolle zwischen beiden Befragungen erklären (vgl. Abbildung 7).

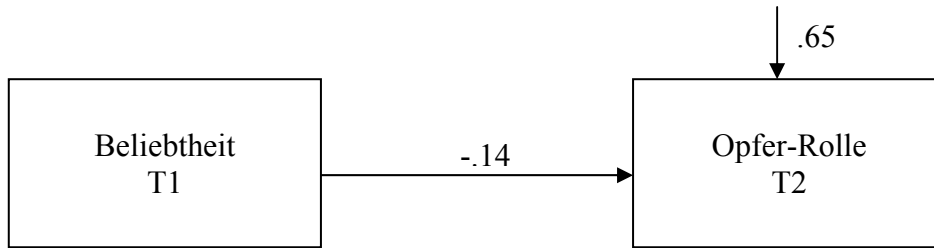


Abbildung 7. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Opfer-Rolle (der Effekt des Autoregressors ist am Kurzpfeil aufgeführt)

Helfer-Rolle. Es wurde ein positiver Effekt des Gerechtigkeitsmotivs auf die Helfer-Rolle vermutet (Hypothese 1c). Diese Hypothese fand nur eingeschränkt Bestätigung. Während der allgemeine GWG und das explizite Gerechtigkeitsmotiv unbedeutend blieben, erzielte der persönliche GWG zunächst den erwarteten positiven Effekt, konnte sich aber entgegen der Erwartung (Hypothese 1g) nicht gegen konkurrierende Persönlichkeitsmerkmale behaupten und blieb auch bei Kontrolle der Helfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt unbedeutend. Bezüglich der konkurrierenden Persönlichkeitsdispositionen wurde ein negativer Effekt der Aggressivität (Hypothese 2b) und ein positiver Effekt des Selbstwerts (Hypothese 3b) erwartet. Während der Selbstwert die Helfer-Rolle widererwartend nicht erklären konnte, wies die Aggressivität den vermuteten negativen Effekt auf diese Rolle auf, wurde unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen und auch des Autoregressors jedoch unbedeutend. Bezüglich der vermittelnden Bedingungen wurden positive Effekte der LehrerInnengerechtigkeit (Hypothese 4b), der Beliebtheit (Hypothese 5b) und des sozialen Einflusses (Hypothese 6c) auf die Helfer-Rolle vermutet. Letztendlich konnte jedoch nur die Beliebtheit erwartungsgemäß die Helfer-Rolle erklären, und dies auch bei Kontrolle der Helfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt. Die LehrerInnengerechtigkeit und der soziale Einfluss erzielten entgegen den Erwartungen keine Effekte auf diese Rolle. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur die Beliebtheit und das Geschlecht die Veränderungen der Helfer-Rolle zwischen beiden Befragungen erklären konnten (vgl. Abbildung 8).

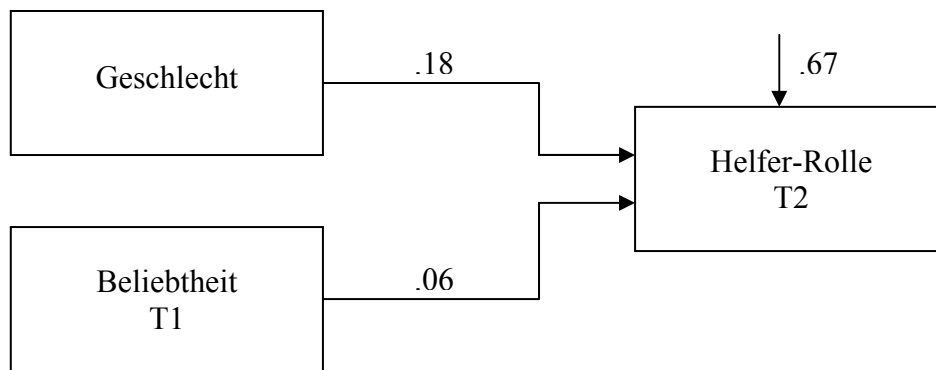


Abbildung 8. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Helfer-Rolle (der Effekt des Autoregressors ist am Kurzpfeil aufgeführt)

Neutrale-Rolle. Es wurde vermutet, dass das Gerechtigkeitsmotiv keinen Einfluss auf die Nominierung als Neutraler hat (Hypothese 1d). Diese Vermutung fand in der vorliegenden Untersuchung Bestätigung. Weder der allgemeine GWG, noch der persönliche GWG und auch nicht das explizite Gerechtigkeitsmotiv erzielten Effekte auf diese Rolle. Bezüglich der konkurrierenden Persönlichkeitsdispositionen wurde ein negativer Effekt der Aggressivität auf die Neutrale-Rolle vermutet (Hypothese 2c). Diese Vermutung fand Bestätigung, und zwar auch bei Kontrolle des Autoregressors. Bezüglich der vermittelnden Bedingungen wurden negative Effekte der Beliebtheit (Hypothese 5c) und des sozialen Einflusses (Hypothese 6d) vermutet. Letztendlich fanden diese Hypothesen jedoch keine Bestätigung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass lediglich die Aggressivität die Veränderungen der Neutralen-Rolle zwischen beiden Befragungen erklären konnte (vgl. Abbildung 9).

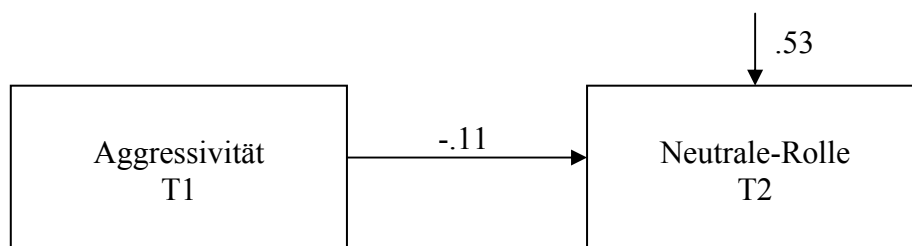


Abbildung 9. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Helfer-Rolle (der Effekt des Autoregressors ist am Kurzpfeil aufgeführt)

6.3.2 Erklärung der vermittelnden Bedingungen

LehrerInnengerechtigkeit. Es wurde ein positiver Effekt des Gerechtigkeitsmotivs auf die LehrerInnengerechtigkeit vermutet (Hypothese 1e). Diese Hypothese fand nur eingeschränkt Bestätigung. Während der allgemeine GWG und das explizite GWG die LehrerInnengerechtigkeit nicht erklären konnten, erzielte der persönliche GWG den erwarteten positiven Effekt auf diese Gerechtigkeitskognition. Dies galt erwartungsgemäß auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen (Hypothese 1g), allerdings nicht bei Kontrolle der LehrerInnengerechtigkeit zum ersten Messzeitpunkt. Stattdessen erwiesen sich die Neutrale-Rolle, das Geschlecht und die Tendenz zur Fremdtäuschung als singifikante Prädiktoren der LehrerInnengerechtigkeit (vgl. Abbildung 10).

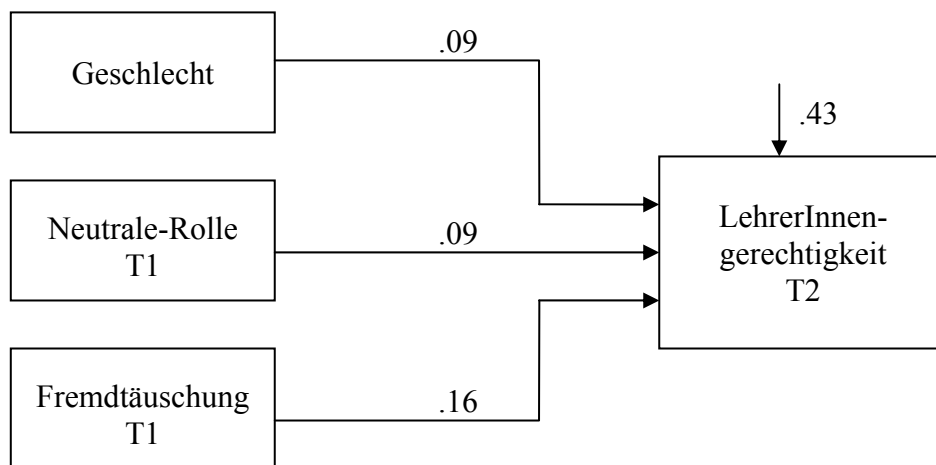


Abbildung 10. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der LehrerInnengerechtigkeit (der Effekt des Autoregressors ist am Kurzpfeil aufgeführt)

Beliebtheit. Es wurde ein positiver Effekt des Gerechtigkeitsmotivs auf die Beliebtheit innerhalb der Klasse vermutet (Hypothese 1f). Diese Hypothese konnte in der vorliegenden Studie jedoch nicht bestätigt werden. Weder der allgemeine GWG, noch der allgemeine GWG und auch nicht das explizite Gerechtigkeitsmotiv erzielten Effekte auf die Beliebtheit. Weiterhin wurde ein negativer Effekt der Aggressivität auf die Beliebtheit vermutet (Hypothese 2d). Auch diese Hypothese fand keine Bestätigung. Statt-

dessen wiesen die Pro-Bullying-Rolle und die Opfer-Rolle negative Effekte und die Helfer-Rolle einen positiven Effekt auf die Beliebtheit auf. Bei Kontrolle der Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt konnten jedoch nur noch die Opfer-Rolle und die Helfer-Rolle die Veränderungen der Beliebtheit zwischen beiden Erhebungen erklären (vgl. Abbildung 11).

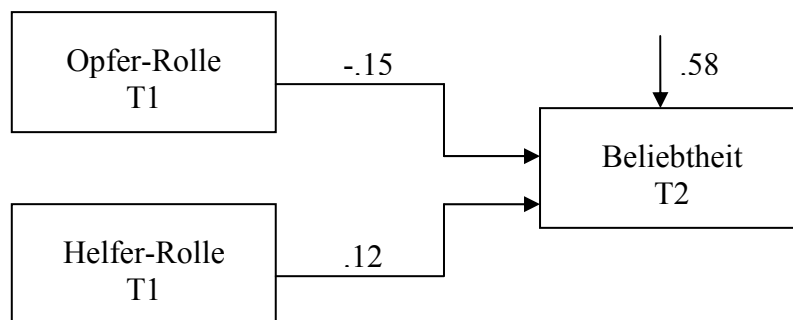


Abbildung 11. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung der Beliebtheit (der Effekt des Autoregressors ist am Kurzpfeil aufgeführt)

Sozialer Einfluss. Vermutet wurde ein positiver Effekt der Aggressivität auf den sozialen Einfluss der SchülerInnen (Hypothese 2e). Diese Hypothese fand jedoch keine Bestätigung. Stattdessen erwiesen sich die Pro-Bullying-Rolle und die Opfer-Rolle, jeweils zum ersten Messzeitpunkt, als signifikante Prädiktoren des sozialen Einflusses. Diese Effekte galten auch bei Kontrolle des sozialen Einflusses zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Abbildung 12).

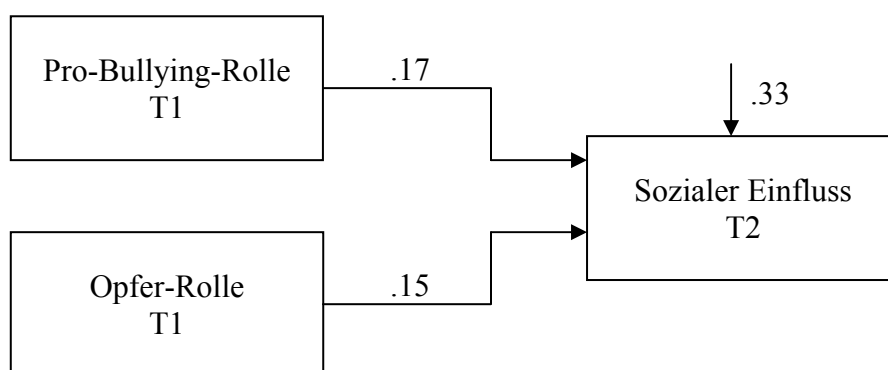


Abbildung 12. Pfadmodell zur Erklärung der Veränderung des sozialen Einflusses (der Effekt des Autoregressors ist am Kurzpfeil aufgeführt)

Zusammenfassend wird nun das ursprüngliche untersuchungsleitende Modell (vgl. Abbildung 1) entsprechend der empirischen Ergebnisse modifiziert. Die Zuordnung der Merkmale erfolgt dabei erneut zu drei Modellebenen. In der ersten Ebene befinden sich neben den exogenen Variablen (z.B. Geschlecht), die Persönlichkeitsdispositionen (z.B. Aggressivität) sowie die Bullying-Rollen, die zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden. Zur zweiten Ebene zählen die vermittelnden Bedingungen (sozialer Einfluss und Beliebtheit), die durch die Variablen der ersten Ebene erklärt werden können. Der dritten Ebene sind die Bullying-Rollen zugeordnet: Pro-Bullying (wozu Täter, Assistenten und Verstärker zählen), Opfer, Helfer und Außenstehende. Diese können sowohl durch Variablen der ersten als auch durch die vermittelnden Bedingungen der zweiten Ebene erklärt werden. Dieses Modell ist in Abbildung 13 dargestellt. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich hierbei lediglich um ein theoretisches Modell handelt. Zur empirischen Überprüfung würde man drei Messzeitpunkte benötigen. Dieser Aufwand konnte in der vorliegenden Dissertation nicht gestemmt werden. Jedoch erscheint es plausibel anzunehmen, dass wenn sozialer Einfluss und Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt die Bullying-Rollen der zweiten Erhebung erklären konnten, dies auch der Fall bei der Erklärung der Bullying-Rollen zu einem potenziellen dritten Erhebungszeitpunkt durch die vermittelnden Bedingungen zum zweiten Messzeitpunkt wäre.

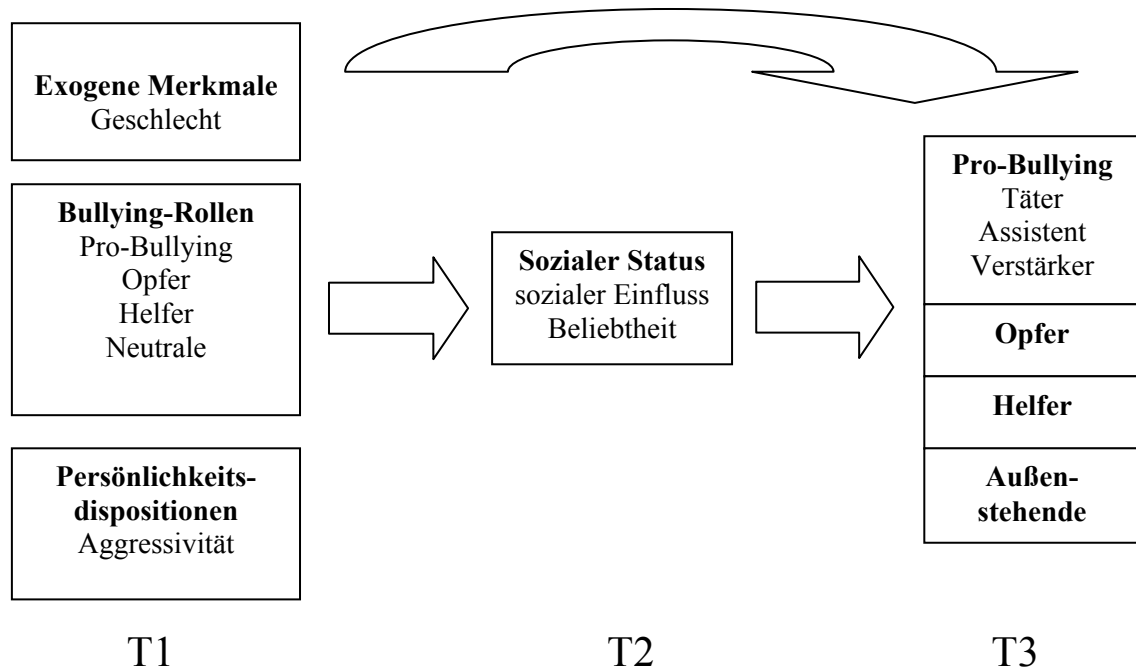


Abbildung 13. Modifiziertes Modell zu den Einflüssen auf die Bullying-Rollen

6.4 Überprüfung der konvergenten Validität zwischen Fremd- und Selbstbericht

Die Bestimmung der konvergenten Validität zwischen den zugeschriebenen und den selbstberichteten Bullying-Rollen erfolgte in zwei Schritten. Eine erste Voraussetzung für konvergente Validität ist, dass Fremd- und Selbsteinschätzung für jedes Kriterium positiv miteinander korrelieren. Deshalb wurden zunächst die bivariaten Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen, die mittels Peer-Nominierung erfasst wurden und denen, die mittels Selbstbericht erhoben wurden, berechnet. Hier zeigten sich mit Ausnahme der Neutralen-Rolle durchweg signifikant positive Zusammenhänge (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30

Bivariate Korrelationen zwischen den zugeschriebenen Bullying-Rollen (Nominierung) und den selbstberichteten Rollen zum zweiten Messzeitpunkt

Pro-Bully Fremd / Selbst	Opfer Fremd / Selbst	Helfer Fremd / Selbst	Neutraler Fremd / Selbst
.48**	.38**	.40**	.03

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Allerdings sagt dies noch nichts darüber aus, ob beide tatsächlich auch dasselbe Konstrukt erfassen. Dies ist nur dann der Fall, wenn sie in vergleichbarer Weise mit Drittvariablen, in diesem Fall mit den Prädiktoren, korrelieren. Dies wurde in einem zweiten Schritt überprüft, indem die bereits errechneten Regressionsmodelle neu berechnet wurden, hier jedoch als abhängige Variablen die zugeschriebenen Bullying-Rollen durch die selbstberichteten Rollen zum zweiten Messzeitpunkt ersetzt wurden. Um ein analoges Regressionsmodell zu erhalten, wurden alle Variablen in die Regressionsanalyse aufgenommen, die auch im ersten Modell enthalten waren.

Bezogen auf die Pro-Bullying-Rolle korrelierten Selbst- und Fremdbbericht mit $r = .48$ ($p < .01$). Bei der multiplen Regression vom Selbstbericht Pro-Bullying-Rolle T2 auf die signifikanten Prädiktoren des Fremdbberichts Pro-Bullying-Rolle zeigte sich, dass das explizite Gerechtigkeitsmotiv T1, Aggressivität T1 und das Geschlecht signifikante Prädiktoren der Pro-Bullying-Rolle wurden. Sozialer Einfluss T1 und Beliebtheit T1 blieben im Gegensatz zum ersten Modell mit der zugeschriebenen Pro-Bullying-Rolle als abhängige Variable hier jedoch unbedeutend. Gemeinsam erklärten die Variablen 24% der Varianz (vgl. Tabelle 31). Wurde das Veränderungsresiduum erklärt, also zusätzlich die fremdbberichtete Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert, wurden nur Aggressivität T1 und Geschlecht, nicht aber sozialer Einfluss T1, signifikant. Zusammen mit der nominierten Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt wurden 39% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 32).

Bezogen auf die Opfer-Rolle korrelierten Selbst- und Fremdbbericht mit $r = .39$ ($p < .01$). Bei der multiplen Regression vom Selbstbericht Opfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt auf die signifikanten Prädiktoren des Fremdbberichts Opfer-Rolle zeigte sich, dass sowohl sozialer Einfluss T1 als auch Beliebtheit T1 signifikant wurden. Allerdings waren die Regressionsgewichte beider Variablen numerisch geringer als bei der Regression des Fremdbberichts Opfer-Rolle auf diese Prädiktoren. Gemeinsam wurden 4% der Varianz erklärt (vgl. 31). Wurde zusätzlich das Veränderungsresiduum erklärt, also die fremdbberichtete Opfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert, wurde im Gegensatz zum ursprünglichen Modell Beliebtheit T1 nicht bedeutsam. Der Autoregressor erklärte hier 6% der Varianz (vgl. Tabelle 32).

Bezogen auf die Helfer-Rolle korrelierten Selbst- und Fremdbbericht mit $r = .40$ ($p < .01$). Bei der multiplen Regression vom Selbstbericht Helfer-Rolle T2 auf die signifikanten Prädiktoren des Fremdbberichts Helfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich, dass sowohl Beliebtheit T1 als auch Geschlecht, entsprechend des ursprünglichen Modells, signifikant wurden. Insgesamt wurden 20% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 31). Wurde zusätzlich das Veränderungsresiduum erklärt, also die fremdbberichtete Helfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert, wurde lediglich Geschlecht, nicht jedoch Beliebtheit T1, bedeutsam. Insgesamt wurden 24% der Varianz erklärt (vgl. Tabelle 32).

Da sich bezogen auf die Neutralen-Rolle keine signifikante Korrelation zwischen Selbst- und Fremdbbericht zeigten, wurden keine zusätzlichen Analysen durchgeführt. Es ist stattdessen davon auszugehen, dass im Hinblick auf die Neutralen-Rolle keine konvergente Validität zwischen Fremd- und Selbstbericht besteht.

Tabelle 31

Vergleich der Regressionsmodelle bei Fremdbericht als abhängige Variable und Selbstbericht als abhängige Variable.

	Pro-Bullying		Opfer-Rolle		Helfer-Rolle	
	Fremd β	Selbst β	Fremd β	Selbst β	Fremd β	Selbst β
<i>Erster Block</i>						
Allgemeiner GWG T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Persönlicher GWG T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
<i>Zweiter Block</i>						
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1	-.11 *	-.10 *	-/-	-/-	-/-	-/-
Aggressivität T1	.21 **	.39 **	-/-	-/-	-/-	-/-
Selbstwert T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Fremdtäuschung T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
<i>Dritter Block</i>						
Sozialer Einfluss T1	.22 **	.04	.15 **	.09 *	-/-	-/-
Beliebtheit T1	-.19 **	-.01	-.50 **	-.18 **	.26 **	.09 *
LehrerInnengerechtigkeit T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
<i>Vierter Block</i>						
Alter	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Geschlecht	-.27 **	-.12 **	-/-	-/-	.36 **	.42 **
Schulform	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
<i>R</i> ²	.34	.24	.25	.04	.25	.20

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; Schulform 0 = Mittelschule, 1 = Gymnasium; -/- in Regression nicht aufgenommen

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabelle 32

Vergleich der Regressionsmodelle bei Fremdbericht als abhängige Variable und Selbstbericht als abhängige Variable unter Berücksichtigung der Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt (Autoregressor)

	Pro-Bullying		Opfer-Rolle		Helfer-Rolle	
	Fremd β	Selbst β	Fremd β	Selbst β	Fremd β	Selbst β
<i>Erster Block</i>						
Autoregressor T1	.77 **	.45 **	.65 **	.21 **	.67 **	.23 **
<i>Zweiter Block</i>						
Allgemeiner GWG T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Persönlicher GWG T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
<i>Dritter Block</i>						
Explizites Gerechtigkeitsmotiv T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Aggressivität T1	-.08 *	.23 **	-/-	-/-	-/-	-/-
Selbstkonzept T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Fremdtäuschung T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
<i>Vierter Block</i>						
Sozialer Einfluss T1	.06 *	.00	-/-	-/-	-/-	-/-
Beliebtheit T1	-/-	-/-	-.14 **	-.07	.06 *	.02
LehrerInnengerechtigkeit T1	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
<i>Fünfter Block</i>						
Alter	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Geschlecht	-.08 **	-.11 **	-/-	-/-	.18 **	.36 **
Schulform	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
<i>R²</i>	.73	.39	.55	.06	.60	.24

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht 0 = Jungen, 1 = Mädchen; -/- in Regression nicht aufgenommen

* $p < .05$; ** $p < .01$.

7 Diskussion

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst, interpretiert und mit vorherigen Studien verglichen. Zunächst werden die Befunde zur Prävalenz von Bullying diskutiert (Kapitel 7.1). Einer zusammenfassenden Würdigung der Befunde zur Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die verschiedenen Bullying-Rollen (Kapitel 7.2) schließt sich eine Kritik des methodischen Vorgehens an (Kapitel 7.3). Abschließend werden Implikationen sowohl für weitere Forschungsarbeiten als auch für die Intervention und Prävention von Mobbing an Schulen abgeleitet (Kapitel 7.4).

7.1 Kritische Würdigung der Befunde zur Häufigkeit von Bullying

In der vorliegenden Studie wurden SchülerInnen der fünften und sechsten Klassen im Abstand von sechs Monaten wiederholt zum Thema Mobbing befragt. Während ältere Untersuchungen lediglich die dyadischen Beziehungen zwischen Tätern und Opfern betrachteten, wurden in dieser Arbeit gruppenspezifische Prozesse berücksichtigt. Ausgehend vom sogenannten Participant-Role-Ansatz (Salmivalli et al., 1996) konnte in Form von Mitschülernominierungen dem Großteil der teilnehmenden SchülerInnen eine distinkte Bullyingrolle als Pro-Bullying, Opfer-Täter, Helfer, Neutraler oder als Opfer zugeordnet werden. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen relevanter Vorläuferstudien von Salmivalli und Kollegen (1996) sowie Schäfer und Korn (2004), die ebenfalls SchülerInnen der sechsten Klassen befragten und bei denen auch jeweils rund neun von zehn SchülerInnen einer bestimmten Rolle in Mobbing-situationen zugeordnet werden konnten.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung zur Häufigkeit von Bullying zeigen deutlich, dass Mobbing ein ernstzunehmendes Problem an Schulen darstellt, und zwar unab-

hängig von der Schulform. Dies wird besonders bei Betrachtung der Prävalenz der Pro-Bullying-Rolle deutlich. Fast jedem fünften Schüler wurde eine aggressive Rolle als Täter, Assistent oder Verstärker und damit eine aktive oder auch passiv beeinflussende Funktion beim Schikanieren von MitschülerInnen zugeschrieben. Dennoch fällt diese Quote auf den ersten Blick geringer aus als in den Vorgängerstudien. Sowohl in der finnischen Stichprobe von Salmivalli und Kollegen (1996) als auch in der deutschen Stichprobe von Schäfer und Korn (2004) wurde jeweils knapp einem Drittel der SchülerInnen eine aggressive Bullyingrolle zugewiesen. Allerdings wurde im Gegensatz zu diesen beiden Studien in meiner Untersuchung zusätzlich die Rolle des Opfer-Täters betrachtet, die ebenfalls als aggressive Bullyingrolle verstanden werden kann und die zwischen acht Prozent (erster Messzeitpunkt) und neun Prozent (zweiter Messzeitpunkt) der SchülerInnen zugewiesen werden konnte. Somit nimmt auch in meiner Studie knapp ein Drittel der SchülerInnen eine Rolle als Pro-Bullying oder Opfer-Täter und damit eine aggressive Rolle ein. Vergleicht man abschließend das vorliegende Ergebnis zur Pro-Bullying-Rolle mit deutschen Studien, die mit Selbstberichten gearbeitet und größtenteils eine Täterquote zwischen acht und elf Prozent ermittelt haben (z.B. Hanewinkel & Knaack, 1997; Lösel et al., 1997; Melzer et al., 2008; Wolke et al., 2001), erscheint die Häufigkeit von 18% respektive 19% in meiner Untersuchung auf den ersten Blick recht hoch. Jedoch blieben in den besagten Vergleichsstudien weitere aggressive Rollen, wie die des Verstärkers oder Assistenten komplett unberücksichtigt, so dass die hier gefundene Häufigkeit der Pro-Bullying-Rolle keineswegs als unrealistisch hoch betrachtet werden darf.

Auch bei Betrachtung der Opfer-Quote wird deutlich, dass das Phänomen Bullying keinesfalls unterschätzt werden darf. Diese betrug zu beiden Messzeitpunkten rund elf Prozent und passt damit gut in das allgemeine Bild bisheriger Untersuchungen, und zwar unabhängig davon, ob diese mit Peer-Nominierungen (Salmivalli et al., 1996;

Schäfer & Korn, 2004) oder mit Selbstberichten (z.B. Melzer et al., 2008) gearbeitet haben. Damit lassen sich rein statistisch gesehen pro Klasse zwischen ein und zwei Mobbingopfer finden. Vergegenwärtigt man sich die potenziellen Folgen langfristiger Mobbingerfahrungen, angefangen von psychosomatischen Störungen, Depressionen Angsterkrankungen sowie diversen Verhaltensauffälligkeiten wie beispielsweise Schulunlust bis hin zur Schulverweigerung, wird deutlich, dass ein enormer Handlungsbedarf besteht.

Eine wichtige Ressource um gegen Mobbing vorzugehen, ist die Gruppe der Helfer. Diese ist in der vorliegenden Untersuchung quantitativ die Stärkste, was bezogen auf Interventions- und Präventionsmaßnahmen optimistisch stimmt. Zwischen 23 Prozent (erste Befragung) und 25 Prozent (zweite Befragung) der SchülerInnen wurden dieser Rolle zugeteilt. Knapp jeder vierte Schüler bezieht damit Position für das Mobbing-Opfer. Dies geschieht entweder in aktiver Form, indem offen Partei für die Opfer ergriffen wird und sich die Helfer einsetzen, dass die Schikanen ein Ende haben. Oder aber in passiver Form, indem beispielsweise LehrerInnen über die Mobbinghandlungen in Kenntnis gesetzt werden. Die Prävalenz der Helfer-Gruppe liegt leicht über der Quote bisheriger Studien, die dort zwischen 17 Prozent (Salmivalli et al., 1996) und 20 Prozent (Schäfer & Korn, 2004) variiert.

Eine weitere nicht-aggressive Rolle, die in der vorliegenden Studie betrachtet wurde, ist die Neutrale-Rolle. Die Häufigkeit dieser Rolle beträgt hier 21 Prozent zum Zeitpunkt der Erstbefragung und 23 Prozent beim zweiten Messzeitpunkt. Dieses Ergebnis steht dabei annähernd im Einklang mit denen der Vorgängerstudien. Salmivalli und Kollegen (1996) berichten demnach von 24 Prozent und Schäfer und Korn (2004) von 26 Prozent, die sich regelmäßig aus dem Mobbinggeschehen heraushalten und keine Partei ergreifen.

Ähnlich wie in den Vorgängerstudien (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Schäfer und Korn, 2004) treten auch in meiner Stichprobe deutliche Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Verteilung der Bullying-Rollen auf. Übereinstimmend wurden signifikant mehr Jungen als Mädchen der Pro-Bullying-Rolle zugeordnet. Unter den männlichen Schülern nimmt knapp ein Drittel diese aggressive Rolle ein. Demgegenüber stehen rund sieben Prozent der Mädchen, die aktiv oder beeinflussend am Mobbinggeschehen teilnehmen. Allerdings haben bereits Schäfer und Korn (2004) darauf hingewiesen, dass durch methodische Schwächen der Anteil der Mädchen in dieser Rolle eventuell unterschätzt wird. Möglicherweise sind die Formulierungen der Items zum verbalen und relationalen Bullying unzureichend und im Gegensatz hierzu Items zur körperlichen Form von Mobbing besonders hoch gewichtet. Dies könnte dazu geführt haben, dass Mädchen, die sich in der Regel vor allem an der relationalen Bullying beteiligen, seltener als Täterinnen nominiert wurden. Deutliche Geschlechtsunterschiede sind auch bezüglich der Helfer- und der Neutralen-Rolle zu finden. Mehr als einem Drittel der Mädchen wird von den MitschülerInnen eine helfende Rolle zugewiesen, demgegenüber stehen nur knapp zehn Prozent der Jungen, die dem Opfer zur Seite stehen und gegen Mobbing vorgehen. Dieser Befund steht ebenfalls im Einklang mit den Vorläuferuntersuchungen und lässt sich gut durch die im Sozialisationsprozess vermittelten geschlechtsspezifischen Werte und Normen erklären. Die Geschlechtsunterschiede bezüglich der Rolle der Neutralen fallen zwar signifikant aus, sind jedoch vom Ausmaß nicht so groß wie die Unterschiede innerhalb der Pro-Bullying-Rolle und der Helfer-Rolle. 24% der Mädchen, die sich aus dem Mobbinggeschehen komplett heraushalten, stehen 17% der Jungen gegenüber. Dieser Befund entspricht abermals den Ergebnissen der Vorgängerstudien.

Neben der Untersuchung von Geschlechtsunterschieden beim Mobbing lag ein weiteres Augenmerk auf Unterschiede bezüglich der Schulform. Prinzipiell ist Bullying

ein Phänomen, welches alle Schulformen betrifft. Allerdings konnten einige Autoren zeigen, dass an Haupt- und Realschulen häufiger gemobbt wird als an Gymnasien (vgl. Lösel, Averbek & Bliesener, 1997; Hanewinkel & Knaack, 1997; Melzer et al., 2008). In der vorliegenden Arbeit konnte lediglich ein Trend beobachtet werden, wonach die Täter-Quote an sächsischen Mittelschulen leicht höher ist als die an Gymnasien. Während unter den SchülerInnen der Gymnasien rund 16% eine aggressive Rolle einnehmen, sind es bei den MittelschülerInnen circa 20%. Allerdings erreicht dieser Unterschied kein signifikantes Niveau. Unterstellt man darüber hinaus, dass MittelschülerInnen auf Grund eventuell geringerer kognitiver Fähigkeiten schlechter als Gymnasiasisten in der Lage sind, Mobbing von vorübergehenden Konflikten und anderen Formen der Aggressivität zu unterscheiden, dürfte der ohnehin sehr geringfügige Gruppenunterschied komplett verschwinden. Das Phänomen Bullying betrifft demnach in einem vergleichbaren Ausmaß sowohl Mittelschulen als auch Gymnasien. Grund für diesen abweichenden Befund gegenüber Vorgängerstudien dürfte der Einsatz unterschiedlicher Instrumente zur Erfassung von Mobbing sein. Aber auch die unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Bullying-Formen dürfte eine Rolle spielen. So konnten Lösel, Averbek und Bliesener (1997) lediglich bezüglich physischem und verbalem Mobbing Schulformunterschiede finden. Möglicherweise wird an Gymnasien bereits in der fünften Klasse vorwiegend auf die relationale Bullying-Form und an Mittelschulen häufiger auf verbale und körperliche Attacken zurückgegriffen. Instrumente, welche relationales Bullying nur unzureichend berücksichtigen, dürften demnach die Prävalenz an Gymnasien unterschätzen.

Bei Betrachtung der anderen Bullying-Rollen lassen sich ebenfalls keine signifikanten Schulformunterschiede finden. So ist die Opfer-Quote sowohl an Mittelschulen als auch an Gymnasien nahezu identisch. Gleiches trifft auch auf die Prävalenz der Täter-Opfer-Rolle und der Neutralen-Rolle zu. Nicht zuletzt ist auch die Verteilung der

Helfer-Rolle für beide Schulformen vergleichbar. An Mittelschulen werden rund 24% der SchülerInnen dieser Rolle zugeteilt, an Gymnasien sind es circa 23%. Das bedeutet, dass in beiden Schulformen knapp jeder vierte Schüler eine gute Ressource für mögliche Interventions- und Präventionsstrategien darstellt.

Ein großer Vorteil der vorliegenden Längsschnittstudie ist die Möglichkeit, Aussagen zur Stabilität der verschiedenen Bullying-Rollen und damit auch zur Konstruktvalidität des verwendeten Participant-Role-Questionnaires zu treffen. Denn Bullying lässt sich neben der Zielgerichtetheit in erster Linie vor allem auch durch dessen zeitliche Stabilität von anderen Formen aggressiven Verhaltens abgrenzen. Nur wenn sich die Opfer- und die Täterrolle als relativ stabil erweisen, kann man davon ausgehen, dass das verwendete Instrument auch tatsächlich Bullying erfasst. Darüber hinaus lässt sich somit auch in Erfahrung bringen, ob die an der Studie teilnehmenden SchülerInnen auch wirklich Mobbing von vorübergehenden Konflikten oder einmaligen Gewalthandlungen unterschieden haben. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass 63 Prozent ($n = 61$) der SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt die Pro-Bullying zugewiesen bekommen haben, diese auch sechs Monate später erneut zugeteilt bekamen. Bezüglich der Opfer-Rolle behalten rund 47 Prozent diese Rolle im Abstand von sechs Monaten bei. Damit sind diese prägnanten Rollen zeitlich relativ stabil, vor allem wenn man berücksichtigt, dass zwischen beiden Befragungen der Wechsel von fünfter Klasse zu sechster Klasse erfolgte und zwischendurch auch eine sechswöchige Ferienzeit lag. Entweder liegt das an einem sehr konservativen Nominierungsverhalten seitens der SchülerInnen, was wiederum impliziert, dass Rollenzuschreibungen schon sehr eingefahren sind, oder es liegt daran, dass eine gewisse Aktualität der Ereignisse tatsächlich immer wieder dazu führt, dass die Individuen ihre Verhaltenstendenzen in konkretes Verhalten umsetzen. Gleiche Annahmen gelten auch bei den übrigen Bullying-Rollen, die sich ebenfalls als weitgehend stabil erwiesen haben. Auffällig stabil ist hier vor al-

lem die Helfer-Rolle. 69 Prozent derjenigen SchülerInnen, die dem Opfer unterstützend beiseite stehen, behalten diese Rolle im Zeitraum von einem halben Jahr bei. Die Befunde zur Stabilität bestätigen im Großen und Ganzen die Ergebnisse von Schäfer und Kulis (2005), die in ihrer Längsschnittstudie mit einem Abstand von ebenfalls sechs Monaten zwischen beiden Befragungen zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen. Sie berichten Stabilitäten zwischen 24 Prozent (Verstärker-Rolle) und 57 Prozent (Opfer-Rolle). Auch Salmivalli und Kollegen (1998) berichten eine hohe Stabilität der verschiedenen Bullying-Rollen, in ihrer Studie sogar über einen Zeitraum von zwei Jahren. Das Forscherteam konnte darüber hinaus auch Geschlechtsunterschiede bezüglich der Rollenstabilität zeigen, wonach vor allem Mädchen über einen längeren Zeitraum die Helfer-Rolle beibehalten, während Jungen im Gegensatz zu den Mädchen vor allem die Neutrale-Rolle langfristig innehaben. Geschlechtsunterschiede treten auch in der vorliegenden Untersuchung auf. Auch hier sind es vor allem die Mädchen, die eine hohe Stabilität bezüglich der Helfer-Rolle aufweisen. Zusätzlich lassen sich aber auch Geschlechtsunterschiede bei der Stabilität der Pro-Bullying-Rolle berichten, wonach vor allem Jungen diese Rolle über einen längeren Zeitraum beibehalten. Bezüglich der Neutralen-Rolle und allen weiteren Rollen konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gefunden werden.

Parallel zur Peer-Nominierung wurden die Mitschülerrollen auch mittels Selbstbericht erfasst. Vergleicht man die Ergebnisse beider Verfahren miteinander, so zeigten sich recht große Abweichungen bezüglich der Verteilung der Bullying-Rollen. Auffällig ist vor allem, dass mehr als jeder zweite Schüler sich selbst die Rolle des Helfers zuschreibt. Außerdem sehen sich nur rund fünf Prozent der SchülerInnen, und damit deutlich weniger als bei den Fremdbereichten, in einer aggressiven Rolle. Wie bereits erwähnt, wird in einschlägigen Studien, die ebenfalls mit Fremdbereichten gearbeitet haben, eine deutlich höhere Täter-Quote, variierend zwischen acht und elf Prozent, berich-

tet (z.B. Hanewinkel & Knaack, 1997; Lösel et al., 1997; Melzer et al., 2008; Wolke et al., 2001). Auch die Prävalenz der übrigen Bullying-Rollen, die in Form von Selbstberichten erfasst wurden, weichen von denen ab, die mittels Peer-Nominierungen erhoben wurden. Dieser Befund stimmt jedoch weitgehend mit den Ergebnissen der Vorgängeruntersuchungen (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004) überein, wonach Selbst- und Fremdbbericht nicht ein und dasselbe Bild zeichnen. Neben den typischen Schwächen, die Selbstberichte aufweisen, müssen möglicherweise auch die Kriterien für die Zuteilung zu einer bestimmten Bullying-Rolle überdacht werden. Identisch zur Arbeit von Schäfer und Korn (2004) wurde auch in der vorliegenden Untersuchung einem Schüler diejenige selbstberichtete Rolle zugewiesen, deren Skalenwert höher war als alle anderen Skalenwerte und dabei gleichzeitig größer als Zwei war. Dieses Vorgehen wird von den Autoren nicht begründet und erscheint deshalb etwas beliebig. In Kapitel 7.3. wird näher auf die konvergente Validität zwischen Selbst- und Fremdbbericht eingegangen und auch Schwächen des Fremdbberichts genannt.

7.2 Kritische Würdigung der Ergebnisse zur Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für die Bullying-Rollen

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit lag darin, die Bedeutung des impliziten und expliziten Gerechtigkeitsmotivs für verschiedene Bullying-Rollen zu eruieren. Ausgangspunkt hierfür waren Überlegungen, wonach Menschen mit ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv sich gemäß einem persönlichen Vertrag (Lerner, 1977) dazu verpflichten, sich fair und gerecht gegenüber anderen zu verhalten. MitschülerInnen zu schikanieren bedeutet dabei eine grobe Ungerechtigkeit zu begehen, was wiederum die Verletzung des persönlichen Vertrags bedeuten würde. Hieraus ableitend wurde vermutet, dass SchülerInnen mit stark ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv seltener die Rolle

des Täters, Assistenten des Täters oder Verstärker einnehmen und stattdessen eher dem Opfer hilfreich zur Seite stehen. Weiterhin wurde vermutet, dass die wahrgenommene LehrerInnengerechtigkeit sowie die Beliebtheit und der soziale Einfluss innerhalb der Klasse wichtige vermittelnde Bedingungen zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv auf der einen und den Bullying-Rollen auf der anderen Seite sind.

Die vorliegende empirische Untersuchung bestätigt diese Annahmen zwar nur eingeschränkt, weist jedoch einen interessanten Befund auf, wonach das Gerechtigkeitsmotiv bei der Entstehung, nicht jedoch bei der Aufrechterhaltung von Bullying, durchaus eine Rolle spielen dürfte. So konnte das Gerechtigkeitsmotiv zwar einige der Bullying-Rollen zum zweiten Messzeitpunkt erklären, erzielte jedoch bezüglich der Veränderungen der Kriterien keine Effekte. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass Persönlichkeitseigenschaften der SchülerInnen, darunter auch das Streben nach Gerechtigkeit, deren Sozialverhalten beeinflussen, Veränderungen oder Stabilisierungsvorgänge jedoch durch andere Mechanismen erklärt werden können.

Bezüglich der Pro-Bullying-Rolle, die Täter-, Assistenten und Verstärkerverhalten beschreibt, erwies sich das explizite Gerechtigkeitsmotiv für die Vorhersage dieser Rolle als signifikanter Prädiktor. SchülerInnen, die dem Thema Gerechtigkeit eine große Bedeutung beimessen, nehmen demnach seltener eine aggressive Bullying-Rolle ein als SchülerInnen, für die Gerechtigkeit kein großer Wert darstellt. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit dem Befund von Donat, Umlauft und Dalbert (2007). Im Gegensatz dazu konnte ein direkter Effekt des impliziten Gerechtigkeitsmotivs, welches auf unbewusster Ebene operiert und eher spontanes Verhalten vorhersagt, entgegen den Erwartungen und auch entgegen der Vorgängerstudie von Correia und Dalbert (2006) nicht gefunden werden. Weiterhin wurde deutlich, dass das explizite Gerechtigkeitsmotiv bei der Betrachtung der Veränderungen der Pro-Bullying-Rolle keine zusätzliche Varianz erklären konnte. Stattdessen scheint eher die Aggressivität der SchülerInnen, deren Ge-

schlecht sowie deren Statusmerkmale zur Aufrechterhaltung der aggressiven Bullying-Rollen beizutragen. Demnach schikanieren SchülerInnen ihre MitschülerInnen mit der Zeit umso intensiver, wenn sie auch außerhalb des Settings häufiges aggressives Verhalten zeigen. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass es vor allem Jungen sind, die mit der Zeit häufiger schikanieren. Für Mädchen scheint hingegen die Zuschreibung einer aggressiven Rolle eher instabil zu sein. Bezüglich der Statusmerkmale konnte der soziale Einfluss, nicht jedoch die Beliebtheit der SchülerInnen innerhalb der Klasse, Veränderungen der Pro-Bullying-Rolle erklären. Darüber hinaus erlaubt das längsschnittliche Design der vorliegenden Studie tiefere Einblicke bezüglich der Kausalität dieses Zusammenhangs. Demnach war der Effekt der Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt auf den sozialen Einfluss bei der zweiten Befragung stärker, als der Effekt des sozialen Einflusses zum ersten Messzeitpunkt auf die Pro-Bullying-Rolle sechs Monate später. Es lässt sich vermuten, dass das aktive oder passiv beeinflussende Schikanieren von SchülerInnen zu einer Aufwertung des sozialen Einflusses führt. Da Machtgewinn und Machterhalt das stärkste Motiv von Bullies sind und die Täter mit ihrem Verhalten dieses Ziel scheinbar erreichen, fühlen sie sich in ihrem Handeln bestärkt und intensivieren somit die Schikanen mit der Zeit. Während die Beliebtheit Veränderungen der aggressiven Rollen nicht erklären konnte, erzielte umgekehrt die Pro-Bullying-Rolle zum ersten Messzeitpunkt Effekte auf Veränderungen der Beliebtheit zwischen beiden Befragungen. Demnach führt das Schikanieren von MitschülerInnen zwar mit der Zeit zu einem höheren sozialen Einfluss, jedoch scheint dafür die Beliebtheit der Täter zu sinken.

Bezüglich der Opfer-Rolle wurde vermutet, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und dieser Rolle gibt. Ausgehend von theoretischen Überlegungen, passen Menschen mit ausgeprägtem Gerechte-Welt-Glauben Ungerechtigkeitserfahrungen an ihren GWG an. Opfer von wiederkehrenden Schikanen zu

sein, stellt dabei eine solche Ungerechtigkeitserfahrung dar. Mittels Assimilationsprozesse, zum Beispiel in Form von Selbstverschuldungsvorwürfen, stellen die Betroffenen Gerechtigkeit wieder her und müssten sich selbst demzufolge seltener in der Rolle des Opfers sehen. Diese Überlegungen dürften jedoch nur dann Gültigkeit besitzen, wenn die Opfer-Rolle mittels Selbstberichte erfasst wird. Doch selbst diesbezüglich ist die empirische Befundlage recht widersprüchlich. Während Lipkus und Siegler (1993) einen Zusammenhang zwischen dem Glauben an eine Gerechte Welt auf der einen und den selbstberichteten Opfererfahrungen auf der anderen Seite berichteten, fanden Correia und Dalbert (2006) einen solchen Zusammenhang nicht. Auch in der vorliegenden Arbeit konnte kein direkter Effekt des Gerechtigkeitsmotivs auf die Opfer-Rolle gefunden werden. Zwar korrelierte der persönliche Gerechte-Welt-Glaube negativ mit dieser Rolle, unter Berücksichtigung der Statusmerkmale sozialer Einfluss und Beliebtheit wurde er jedoch unbedeutend für die Erklärung der Opfer-Rolle zum zweiten Messzeitpunkt. Erstaunlicherweise erzielten auch die beiden konkurrierenden Persönlichkeitsmerkmale, Aggressivität und Selbstwert, keine Effekte auf diese Rolle. Vor allem ein geringer Selbstwert wird in der Literatur häufig als Risikofaktor für den Opfer-Status genannt, wobei die Wirkrichtung dieses Zusammenhangs aufgrund mangelnder Längsschnittuntersuchungen weitgehend ungeklärt ist (Lösel et al., 1997; Olweus, 2006; Scheithauer et al., 2003). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten stattdessen auf eine größere Bedeutung der Statusmerkmale der Opfer hin, was in Einklang mit Studien steht, die ebenfalls gruppenspezifische Prozesse betrachtet haben (Salmivalli et al., 1997; Schäfer & Korn, 2004; Kulis, 2005). So konnten sowohl der soziale Einfluss als auch die Beliebtheit der SchülerInnen die Opfer-Rolle zum Zeitpunkt der zweiten Befragung vorhersagen. Bezüglich der Entstehungsbedingungen dieser Rolle lässt sich daraus schlussfolgern, dass vor allem unbeliebte SchülerInnen sowie SchülerInnen mit hohem sozialem Einfluss zum Opfer von Schikanen werden. Bezüglich der Erklärung

von Veränderungen der Opfer-Rolle zwischen beiden Befragungen erwies sich lediglich die Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt als signifikant. Je unbeliebter demnach SchülerInnen bei der ersten Befragung waren, desto stärker wurden sie mit der Zeit schikaniert. Wie bereits erörtert, schikanieren Täter andere, um ihren sozialen Status zu verbessern oder zumindest aufrechtzuerhalten. Dieses Vorhaben scheint jedoch vorab zum scheitern verurteilt, wenn das potenzielle Opfer innerhalb der Klasse besonders beliebt ist. Deshalb suchen sich Täter vornehmlich Opfer, die eher unbeliebt sind. Der Zusammenhang zwischen Beliebtheit und der Opfer-Rolle scheint dabei jedoch wechselseitiger Natur zu sein. Denn die Opfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt erzielte ähnlich starke Effekte auf die Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt. Demnach verlieren SchülerInnen, die Mobbingopfer sind, mit der Zeit weiter an Status innerhalb der Klasse. Dies dürfte zu einer Art Teufelskreis führen, aus dem die Opfer scheinbar nur schwer entkommen können.

Weiterhin wurde ein positiver Effekt des Gerechtigkeitsmotivs auf die Nominierung als Opfer-Helfer vermutet. Ausgangspunkt hierfür waren Überlegungen, wonach Menschen mit stark ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv nicht nur nach eigenem gerechtem Verhalten streben, sondern zusätzlich auch versuchen, beobachtete Ungerechtigkeit zu beseitigen. Zu beobachten, wie ein Mitschüler Opfer von Bullying wird, stellt hierbei eine große Ungerechtigkeit dar, was wiederum zu einer hohen Motivation führen sollte, diese Ungerechtigkeit zu beseitigen. Allerdings lässt sich ein solcher Zusammenhang in der vorliegenden Arbeit nicht finden. Zwar korrelieren sowohl der persönliche Gerechte-Welt-Glaube als auch das explizite Gerechtigkeitsmotiv jeweils positiv mit der Helfer-Rolle, unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen wurden sie jedoch unbedeutend für die Erklärung dieser Rolle. Bisherige Untersuchungen konnten zwar einen positiven Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben auf der einen und prosozialem Verhalten auf der anderen Seite nachweisen (z.B. Bierhoff, Klein & Kramp,

1991), dieser direkte Effekt scheint jedoch nicht beim Mobbing aufzutreten, was bereits auch Correia und Dalbert (2006) herausfanden. Diese Befunde sprechen für die Annahme, dass eine reale Kompensation der Opfer nur dann erfolgt, wenn diese auch Erfolg versprechend ist. Glauben SchülerInnen jedoch nicht daran, wirksam und erfolgreich gegen Bullying vorgehen zu können, assimilieren sie das Schicksal der Opfer an ihren Glauben an eine Gerechte Welt, in dem sie das Bullying-Opfer beschuldigen, selbst an den Schikanen Schuld zu sein. Im Gegensatz zum Gerechtigkeitsmotiv haben sich das Geschlecht sowie die Beliebtheit der SchülerInnen innerhalb der Klasse als bedeutend zur Erklärung der Helfer-Rolle erwiesen. Demnach stehen vor allem Mädchen sowie SchülerInnen, die im Klassenverband besonders beliebt sind, den Opfern hilfreich zur Seite. Bereits an anderer Stelle wurde vermutet, dass der Effekt des Geschlechts vor allem durch Sozialisationsprozesse und den dabei vermittelten geschlechtsspezifischen Werte und Normen begründet werden kann. Auf der anderen Seite fördert die Beliebtheit innerhalb der Klasse eigene Bemühungen, dem Opfer hilfreich zur Seite zu stehen, vor allem deshalb, weil beliebte SchülerInnen nicht befürchten müssen, dabei selbst zum Opfer zu werden. Sowohl das Geschlecht der SchülerInnen als auch deren Beliebtheit kommen darüber hinaus auch als aufrechterhaltende Bedingungen für die Helfer-Rolle in Frage, da sie Veränderungen dieser Rolle zwischen beiden Befragungen erklären konnten. Allerdings zeigte sich bei genauerer Betrachtung, dass der Effekt der Helfer-Rolle zum ersten Messzeitpunkt auf die Beliebtheit zum zweiten Zeitpunkt stärker war, als der Effekt der Beliebtheit zum ersten Messzeitpunkt auf die Helfer-Rolle zum Zeitpunkt der zweiten Befragung. Demnach scheint opferzentriertes Verhalten von der Klasse mit der Zeit honoriert zu werden, was bezogen auf Aspekte der Intervention von Mobbing sehr zuversichtlich stimmt.

Bezogen auf die Neutrale-Rolle wurde kein direkter Effekt des Gerechtigkeitsmotivs auf diese Rolle vermutet. Dies wurde anhand der empirischen Ergebnisse bestä-

tigt. Allerdings gibt es theoretische Überlegungen, wonach Assimilationsprozesse die Einnahme einer passiven Rolle beim Bullying begünstigen könnten. Wie bereits erwähnt, nehmen SchülerInnen mit ausgeprägtem Gerechtigkeitsmotiv nur dann eine reale Kompensation des Mobbing-Opfers vor, wenn aus subjektiver Sicht effektive Handlungsmöglichkeiten bestehen, das Opfer erfolgreich zu unterstützen. Besteht diese Möglichkeit jedoch nicht, wird Gerechtigkeit durch Assimilation, zum Beispiel durch Selbstverschuldungsvorwürfe in Richtung Opfer, wiederhergestellt. Dies könnte zur Folge haben, dass die SchülerInnen eine neutrale Rolle einnehmen und sich somit beim Mobbing passiv verhalten. In der vorliegenden Studie wurde das Coping beim Bullying jedoch nicht untersucht, so dass diese Frage nicht beantwortet werden kann. Allerdings geht die Arbeitsgruppen um Claudia Dalbert aus Halle sowie Isabel Correia aus Lissabon momentan genau dieser Frage nach. Ihre Ergebnisse dürften mehr Klarheit über das Coping beim Bullying ergeben.

Abschließend werden nun die Ergebnisse zu den vermittelnden Bedingungen diskutiert. Es wurde vermutet, dass die LehrerInnengerechtigkeit als Mediator zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und den Bullying-Rollen fungiert. Ausgangspunkt waren Überlegungen, dass der Glaube an eine gerechte Welt dazu führt, dass SchülerInnen ihr schulisches Umfeld als gerecht wahrnehmen und erlebte Ungerechtigkeiten an den GWG assimiliert wird. Von der LehrerInnengerechtigkeit wurden wiederum ein negativer Effekt auf die Pro-Bullying-Rolle und ein positiver Effekt auf die Helfer-Rolle vermutet. Denn zum einen fördern Gerechtigkeitskognitionen das soziale Inklusionsempfinden, also das Gefühl, ein wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft zu sein, was wiederum zu einer Art Verpflichtung führt, sich an geltende Gruppennormen und –werte zu halten. Zum anderen stärken Erfahrungen, dass LehrerInnen gerecht handeln, die Sicherheit und Zuversicht der potenziellen Helfer, letztendlich effektiv und erfolgreich gegen die Schikanen der Täter vorgehen zu können. In der vorliegenden Studie konnte

zwar erwartungsgemäß das implizite Gerechtigkeitsmotiv die wahrgenommene Lehrer-Innengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt erklären, diese hatte wiederum jedoch keine Bedeutung für die Erklärung der verschiedenen Bullying-Rollen. Zwar korrelierte sie negativ mit der Pro-Bullying-Rolle und positiv mit der Helfer- und Neutralen-Rolle, unter Berücksichtigung weiterer Variablen blieb sie jedoch für die Erklärung der verschiedenen Bullying-Rollen unbedeutend. Dieser Befund widerspricht dem Ergebnis der Vorgängerstudie von Donat, Umlauf und Dalbert (2007), die einen indirekten Effekt des impliziten Gerechtigkeitsmotiv, vermittelt über Gerechtigkeitskognitionen, auf die Einstellung zum Bullying zeigen konnten. Hierfür gibt es ad hoc zwei mögliche Erklärungen. Zum einen könnten konkurrierende Variablen, vor allem Statusmerkmale, aber auch Merkmale, die in den bisherigen Arbeiten unberücksichtigt blieben, bedeutender für die Erklärung von Bullying sein als die LehrerInnengerechtigkeit. Zum anderen könnte das unterschiedliche methodische Vorgehen zu den widersprüchlichen Ergebnissen geführt haben. Während in der vorliegenden Arbeit die Kriterien mit Fremdbereichten erhoben wurden, arbeiteten Donat und Mitarbeiter mit Selbstberichten. Was sich jedoch zeigte, waren Effekte der Bullying-Rollen, gemessen zum ersten Zeitpunkt, auf die LehrerInnengerechtigkeit zum zweiten Messzeitpunkt. Neben dem impliziten Gerechtigkeitsmotiv spielt scheinbar auch das eigene Sozialverhalten eine Rolle, ob das Handeln der LehrerInnen als gerecht wahrgenommen wird.

Darüber hinaus zeigten sich auch bei den beiden Statusmerkmalen sozialer Einfluss und Beliebtheit, entgegen den Erwartungen, keine Mediatoreffekte. Vor allem die Beliebtheit innerhalb der Klasse spielt eine immens wichtige Rolle dabei, ob SchülerInnen andere schikanieren, selbst schikaniert werden oder dem Opfer helfen. Das Gerechtigkeitsmotiv, und hier vor allem das intuitive Streben nach Gerechtigkeit, scheint die Beliebtheit im Klassenverband zwar allgemein zu fördern, spielt dabei jedoch im Vergleich zum Einfluss des eigenen Sozialverhaltens eine eher untergeordnete

Rolle. Gleiches gilt auch für den sozialen Einfluss, der vor allem durch die Bullying-Rollen und nur kaum durch Gerechtigkeitsstreben vorhergesagt wird.

Bereits frühere Studien konnten übereinstimmend zeigen, dass die Entstehungsbedingungen für Mobbing unter Schülern vielfältiger Natur sind. Man muss ganz klar davon ausgehen, dass nicht nur ein einzelner Faktor Bullying beeinflusst, sondern dass ein Wirkungsgeflecht aus persönlichen Determinanten, Erziehungsbedingungen und schulischen Faktoren wirksam bei der Entstehung und Aufrechterhaltung dieses Phänomens ist (vgl. Scheithauer et al., 2003). In der vorliegenden Arbeit erhalten diese Erkenntnisse erneut Bestätigung, wenngleich nur ein Bruchteil potenzieller Entstehungsbedingungen berücksichtigt wurde. Betrachtet wurde hier vor allem der Einfluss des Gerechtigkeitsmotivs auf die verschiedenen Rollen, die SchülerInnen beim Bullying einnehmen. Dabei zeigte sich, dass sowohl das implizite als auch das explizite Gerechtigkeitsmotiv tendenziell an diesen Rollenzuschreibungen beteiligt sind, wenngleich vor allem Statusmerkmale eine scheinbar wichtigere Funktion einnehmen. Bezüglich der Aufrechterhaltung der Bullying-Rollen scheint das Streben nach Gerechtigkeit jedoch weitgehend unbedeutend zu sein. Es zeigte sich, dass die Bullying-Rollen bereits in der fünften respektive in der sechsten Klasse weitgehend stabil zu sein scheinen und durch deren Wechselwirkung mit Statusmerkmalen zusätzlich verfestigt werden. Demzufolge kommt der Prävention von Bullying eine große Bedeutung zu. Hierauf wird in Kapitel 7.4 noch näher eingegangen.

7.3 Methodenkritik

Im Folgenden sollen die in meiner Untersuchung verwendeten Instrumente sowie die erhobene Stichprobe kritisch diskutiert und auf allgemeine Kritikpunkte hingewiesen werden.

7.3.1 verwendete Instrumente

Bei den in meiner Arbeit verwendeten Instrumenten handelt es sich durchweg um übernommene Skalen, deren interne Konsistenz, das testlängenkorrigierte Alpha und auch die Trennschärfen zu beiden Testzeitpunkten als sehr zufriedenstellend zu beurteilen sind (vgl. Kapitel 5.5 und 5.6). Ausnahme bildet hierbei die Kurzsкала des Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR; Paulhaus, 1984), dessen modifizierte Version von Winkler, Kroh und Spiess (2006) zur Messung der sozialen Erwünschtheit eingesetzt wurde. Vor allem die Subskala Selbsttäuschung erwies sich für die vorliegende Studie als unbrauchbar, und dies zu beiden Testzeitpunkten.

Kernstück der vorliegenden Arbeit war die Erfassung verschiedener Mitschülerrollen beim Bullying, das Ganze sowohl mittels Selbstberichte als auch mittels Fremdberichte. Hierfür wurde die deutsche Version (Schäfer & Korn, 2004) des Participant-Role-Questionnaires (Salmivalli et al., 1996) verwendet. Dieses Instrument erlaubt eine valide Auskunft über die Wirklichkeit innerhalb der Klasse und identifizierte auch in meiner Untersuchung distinkte Mitschülerrollen beim Bullying. Allerdings konnte innerhalb der aggressiven Bullying-Rolle im Gegensatz zu Vorläuferstudien nicht weiter zwischen Tätern, Assistenten und Verstärkern differenziert werden – und zwar sowohl bei den MitschülerNominierungen als auch bei den Selbstberichten. Hierfür könnte es zwei Gründe geben. Erstens besteht die Möglichkeit, dass die Grenzen zwischen Tätern, Assistenten und Verstärkern fließend sind, die SchülerInnen sich also innerhalb mehrerer Rollen bewegen und eine genaue Zuordnung daher schwierig ist. Ein zweiter Grund für die gescheiterte Differenzierung der aggressiven Rolle könnte an unzureichenden Itemformulierungen liegen. Möglicherweise müssen einige Items so umformuliert werden, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen klarer zwischen Tätern, Assistenten und Verstärkern unterscheiden können.

Neben Peer-Nominierungen erfolgte die Rollenzuweisung auch über Selbstberichte. Die Betrachtung der konvergenten Validität beider Verfahren zeigte, dass die selbst- und fremdberichteten Rollen, mit Ausnahme der Neutralen-Rollen, hochsignifikant miteinander korrelierten. Allerdings korrelierten sie nicht uneingeschränkt in vergleichbarer Weise mit den Prädiktoren. Dies zeigt erneut, dass der Auswahl eines bestimmten Instruments eine große Bedeutung bei der Erfassung von Bullying zukommt (vgl. Scheithauer et al., 2003). Neben den bereits an anderer Stelle genannten Nachteilen von Selbstberichten, existieren auch für Fremdberichte eine Reihe von Fehlerquellen. An dieser Stelle sollen vor allem Verzerrungsfaktoren der menschlichen Wahrnehmung und Urteilsbildung genannt sein, wie zum Beispiel Vorurteile und Stereotype (z.B. die Vorstellung, dass der dicke Streber mit der Brille immer das Opfer ist), der Halo-Effekt (z.B. die Vorstellung, dass sympathische MitschülerInnen nicht aggressiv sind), zeitliche Verallgemeinerungen (z.B. eine aggressive Handlung reicht aus, um jemanden als dauerhaften Täter abzustempeln) oder implizite Persönlichkeitstheorien (z.B. die Vorstellung, dass ein hilfsbereiter Schüler sich beim Mobbing immer für das Opfer einsetzt). Eine Idee für weitere Untersuchungen wäre es, Selbst- und Fremdberichte bei der Auswertung gemeinsam zu berücksichtigen und dabei die gemeinsame Varianz zu betrachten.

7.3.2 Stichprobe

Neben der recht hohen Drop-Out-Quote von 18 Prozent, die jedoch vor allem durch die Grippewelle Anfang des Jahres 2009 zu erklären ist, muss bezüglich der Stichprobe vor allem die Gefahr der Selbstselektion betrachtet werden, die möglicherweise zur Verfälschung der deskriptiven Befunde geführt haben könnte. Erstens war die Teilnahme an der Untersuchung freiwilliger Natur. Möglicherweise haben vorrangig motivierte SchülerInnen mit ausgeprägter altruistischer Orientierung an der Studie teil-

genommen, was zu einer Überrepräsentation der Helfer-Rolle geführt haben könnte. Zweitens war für die Teilnahme an der Untersuchung neben der Zustimmung der SchülerInnen auch die Erlaubnis deren Eltern erforderlich. Da nicht alle Eltern der Teilnahme zugestimmt hatten, muss ein möglicher Grund für diese Ablehnung näher betrachtet werden: eventuell hatten einige Eltern zum Schutz ihres Kindes die Zustimmung zur Teilnahme an der Studie verwehrt, möglicherweise vor allem deshalb, weil das Kind zum Zeitpunkt der Befragungen als Täter oder Opfer in einer vorhandenen Mobbingproblematik involviert war. Dies würde zu einer Unterschätzung der Opfer- beziehungsweise Täterrolle führen. Drittens könnte es ebenfalls zu einer Unterschätzung der Opfer- und Täterquote auf Grund von Schulabsentismus in Form von Schwänzen und Schulangst gekommen sein, der in Zusammenhang mit Mobbingverfahren steht (vgl. Kapitel 1.4).

7.3.3 allgemeine Kritikpunkte

Abschließend soll noch auf allgemeine Kritikpunkte meiner Arbeit eingegangen werden. Zum einen erfolgte die Auswahl der konkurrierenden Merkmale zum Gerechtigkeitsmotiv relativ willkürlich und vor allem bezüglich der Umweltfaktoren keinesfalls erschöpfend. So blieb der familiäre Einfluss komplett unberücksichtigt, genauso wie eine Reihe schulischer Bedingungen, angefangen von der Gestaltung des Pausenhofs, über die Quantität und Qualität der Pausenaufsicht, der Unterrichtsgestaltung bis hin zu Schulpräambeln sowie existierenden Präventionsprogrammen und Interventionsmaßnahmen gegen Mobbing. Die Berücksichtigung dieser potenziellen Faktoren würde zwar ein genaueres Bild bezüglich des Einflusses des Gerechtigkeitsmotivs auf Bullying sowie für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Mobbing zeichnen, allerdings würde ein immenser Untersuchungsumfang entstehen, der sowohl für den Untersuchungsleiter als auch für die SchülerInnen nicht zu bewältigen wäre. Ohnehin ist die

Ökonomie meines verwendeten Fragebogens als grenzwertig zu beurteilen. Für die insgesamt 121 Items benötigten die TeilnehmerInnen zum Teil über 60 Minuten, was eventuell zu Konzentrationsverlusten bei einigen SchülerInnen geführt haben könnte.

Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Arbeit ein längsschnittliches Design mit zwei Untersuchungszeitpunkten gewählt. Für eine genauere Analyse der Bedeutung von exogenen Variablen auf Statusmerkmalen auf der einen und der Erklärung des Sozialverhaltens durch den sozialen Status auf der anderen Seite, wären jedoch drei Messzeitpunkte nötig. Dieser Umfang war jedoch für die vorliegende Dissertationsarbeit zu groß. Außerdem ist der Abstand von sechs Monaten zwischen beiden Befragungen für eine Längsschnittanalyse ein recht kurzer Zeitraum. Um Veränderungen genauer erklären zu können, wäre ein größerer Abstand zwischen beiden Erhebungen vorteilhafter gewesen.

7.4 Implikationen für Forschung und Praxis

Aus der vorliegenden Untersuchung ergeben sich interessante Implikationen, sowohl für die weitere Forschung zum Thema Gerechtigkeit und Mobbing als auch für die Praxis, hier vor allem in Bezug auf die Prävention von Bullying. Auf beide Aspekte soll im Folgenden näher eingegangen werden.

7.4.1 Implikationen für die weitere Forschungsarbeit

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass das Gerechtigkeitsmotiv für die Erklärung verschiedener Bullying-Rollen von Bedeutung ist, jedoch andere Mechanismen für die Stabilisierung und Aufrechterhaltung dieser Rollen wirksam sind. Es gilt zu überprüfen, ob sich diese Befunde auch an anderen Stichproben und auch für andere Gewaltformen und zwischenmenschlichen Konflikten replizieren lassen.

Es konnte darüber hinaus in dieser Arbeit leider nicht geklärt werden, unter welchen Bedingungen gerechtigkeitsmotivierte SchülerInnen die Helfer-Rolle und unter

welchen Umständen sie die Neutrale-Rolle einnehmen. Dies entspricht der Frage nach dem Umgang mit Ungerechtigkeitserfahrungen und damit dem Aspekt, unter welchen Umständen SchülerInnen, die einen ausgeprägten Gerechtigkeits Sinn haben, Gerechtigkeit durch reale Kompensation des Opfers wiederherstellen, und welche Bedingungen zu Assimilationsprozessen in Form von Selbstverschuldungsvorwürfen führen. Nachfolgende Untersuchungen sollten deshalb vor allem das Coping mit Bullying als vermittelnde Bedingung zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und dem Sozialverhalten untersuchen. Berücksichtigung sollten aber auch weitere, für die Erklärung der Bullying-Rollen möglicherweise wichtige Prozesse, finden. Neben allgemeinen Gerechtigkeits erfahrungen mit Peers, der Schulleitung oder dem Elternhaus dürfte auch von Interesse sein, inwiefern bisherige Versuche, Mobbing in der Klasse zu verhindern oder zu stoppen, erfolgreich waren oder unwirksam blieben.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das Gerechtigkeitsmotiv hier lediglich als Prädiktor für Bullyingverhalten betrachtet wurde. Nachfolgende Studien könnten sich aber auch mit der Frage befassen, ob negative Erfahrungen mit dem Thema Mobbing die Ausprägung des Strebens nach Gerechtigkeit beeinflussen. Dies könnte zum Beispiel dann der Fall sein, wenn ein Schüler langfristige Opfererfahrungen gesammelt hat oder in der Helfer-Rolle nicht wirksam gegen die Schikanen der Täter vorgehen konnte, weil es an Unterstützung seitens Mitschüler, der Lehrkräfte und der Schulleitung gemangelt hat. Hierfür wäre eine Längsschnittanalyse angebracht, die über einen Zeitraum von mehreren Jahren angelegt ist. Das implizite und explizite Gerechtigkeitsmotiv diene jedoch nicht nur als Prädiktoren für die verschiedenen Bullying-Rollen, sondern auch für den sozialen Status und der wahrgenommenen LehrerInnengerechtigkeit. Auch hier wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern die Entwicklung beider Motive langfristig sowohl durch Gerechtigkeits- und Ungerechtigkeitserlebnisse

im familiären- und im schulischen Bereich als auch durch den sozialen Status beeinflusst werden.

7.4.2 Praktische Implikationen

Ausgehend von empirischen Erkenntnissen, wonach Bullying durch ein verstricktes Wirkungsgeflecht, bestehend aus persönlichen Faktoren, Erziehungsbedingungen und schulischen Einflüssen, entsteht und aufrechterhalten wird, setzen wirksame Präventions- und Interventionsprogramme dementsprechend auf mehreren Ebenen an (vgl. Olweus, 2006; Scheithauer et al., 2003).

Maßnahmen auf der *Schulebene* zielen auf eine Beeinflussung der schulweiten Struktur ab, wobei eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Schülern und deren Eltern angestrebt wird. Hier gilt es vor allem, faktenorientiertes und empirisch gesichertes Wissen über Bullying an Schulen zu vermitteln und pseudowissenschaftliche Überzeugungen seitens der Lehrkräfte, Aggressionen seien Teil des Alltags und Kinder müssen lernen, Konflikte selbstständig und ohne Hilfe von Erwachsenen lösen, eindeutig zu hinterfragen. Dabei kann die Entwicklung eines schulweit geltenden Verhaltenskodex ebenso hilfreich sein, wie Beratungsangebote, zum Beispiel in Form eines Kontakttelefons für Täter und Opfer. Weitere Maßnahmen auf Schulebene zielen auf eine Verbesserung der Pausenaufsicht sowie die Implementierung von spezifischen Interventionsmaßnahmen, zum Beispiel der Aufbau des prosozialen Verhaltens, Selbstkontrollübungen sowie soziales Kompetenztraining, ab.

Klasseninterne Maßnahmen umfassen unter anderem die gemeinsame Vereinbarung verbindlicher Klassen- und Verhaltensregeln, die ebenfalls gemeinsame Ausarbeitung von Sanktionen bei Missachtung dieser Regeln sowie die Schaffung eines positiven Klassenklimas und regelmäßige Klassengespräche. Ausgehend von den theoretischen und empirischen Erkenntnissen zum Participant-Role-Ansatz (Salmivalli et al.,

1996) zielt ein weiterer Ansatz zur Prävention und Intervention von Mobbing auf Klassenebene auf die Stärkung der Helfer-Gruppe ab. Hierzu zählt unter anderem auch die Wissensvermittlung über Schülerrollen im Bullying-Prozess, eine Art Selbstreflexion des eigenen Verhaltens sowie das Einüben neuer Verhaltensweisen in Form von Rollenspielen.

Maßnahmen auf der *Schülerebene* umfassen unter anderem Sanktionen, Opferhilfe, die Be- und Verstärkung von Schülern, die anderen Schülern helfen, sowie die Stärkung sozialer Kompetenzen und Problemlösefertigkeiten.

Die vorliegende Studie liefert vor allem praktische Implikationen für Maßnahmen auf der Klassenebene. Zusammengefasst zeigen die dargestellten Befunde, dass Bullying nicht einfach ein Problem zwischen Täter und Opfer ist, sondern stattdessen das soziale System, in diesem Fall die Schulklasse, den Missbrauch sozialer Macht erst möglich macht. Für Interventions- und Präventionsmaßnahmen bedeutet dies, dass Aktionen, die nur Täter und Opfer einbeziehen, zu kurz greifen. Stattdessen sollte immer die ganze Klasse beteiligt sein. So hat sich der soziale Status eines Schülers sowohl in meiner Arbeit als auch in relevanten Vorgängerstudien zum einen als wichtiger protektiver Faktor gegenüber Schikanen und Drangsalierungen von Mitschülern erwiesen, zum anderen stärkt er eigene Bemühungen, sich gegen Mobbing einzusetzen und dabei nicht Gefahr laufen zu müssen, selbst ins Visier der Täter zu geraten. Damit dürften sämtliche Maßnahmen, die auf eine Verbesserung des sozialen Status einzelner Schüler abzielen, hilfreich für die Prävention und Intervention von Bullying sein. Hierfür sind gemeinsame Aktivitäten wie gemeinsame Schulausflüge ebenso geeignet, wie kooperatives Lernen während des Unterrichts. Ziel muss es sein, eine gegenseitige positive Abhängigkeit zu schaffen, wobei jeder Schüler innerhalb der Arbeitsgruppen Verantwortung für die anderen Gruppenmitglieder übernimmt und das Hauptaugenmerk auf die gemeinsam erzielte Leistung gelegt wird. Dadurch soll eine bessere gegenseitige Ak-

zeptanz und die Bereitschaft andere zu unterstützen geschaffen werden. Allerdings sollte die Gruppenzusammenstellung hierbei vom Lehrer ausgehen, der besonders auf soziale Beziehungen und die unterschiedlichen Leistungsniveaus achtet, um der Entstehung oder Eskalation von Konflikten entgegenzuwirken.

Weiterhin zeigen die deskriptiven Befunde, dass ein großes Potenzial in der Gruppe der neutralen SchülerInnen zu finden ist. Mit rund 21 Prozent zum ersten Messzeitpunkt und rund 23 Prozent zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung stellt diese Gruppe die Zweitstärkste in meiner Stichprobe dar. Um erfolgreich gegen Mobbing vorgehen zu können, ist eine breite Front von Schülern wichtig, die sich für ein friedliches Miteinander stark machen und aktiv gegen Mobbing vorgehen. Deshalb versprechen Maßnahmen, die ursprünglich neutrale SchülerInnen dazu bewegen, Partei für das Mobbing-Opfer zu ergreifen, wirkungsvoll zu sein. Wichtig hierbei ist jedoch auch, dass diese SchülerInnen darauf vertrauen können, dass ihre Bemühungen Aussicht auf Erfolg haben. Die feste Verankerung von Verhaltensregeln innerhalb der Klasse, zum Beispiel in Form einer Anti-Mobbing-Präambel, ist dabei mit Sicherheit erfolgsversprechend.

Zuletzt zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung allerdings auch, dass sich Bullying-Rollen durch deren wechselseitigen Beziehungen mit dem sozialen Status relativ schnell verfestigen. Dies ist vor allem hinsichtlich der Täter- und Opferrolle bedenklich und zeigt, dass Bullying bereits in der Entstehungsphase wirksam bekämpft werden muss. Deshalb sollte die Präventionsarbeit an Schulen ausgedehnt sowie LehrerInnen und SchülerInnen durch Aufklärungsarbeit mit Handlungskompetenzen ausgestattet werden. Nur so können im Fall des Auftretens von Gewalt im Allgemeinen, und Bullying im Besonderen, schnelle Interventionsmaßnahmen eingeleitet werden. Dies setzt in erster Linie jedoch eines voraus: die Kooperation zwischen Schulleitung, LehrerInnen, Eltern und den Schülern.

Literatur

- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atlas, R.S. & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Baldry, A.C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on the Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell: Ansätze einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bègue, L. & Muller, D. (2006). Belief in a just world as moderator of hostile attributional bias. *British Journal of Social Psychology*, 45, 117-126.
- Berthold, K. & Hoover, J.H. (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Bierhoff, H. W. (1994). Verantwortung und altruistische Persönlichkeit [Responsibility and altruistic personality]. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 217-226.
- Bierhoff, H.W., Klein, R., & Kramp, P. (1991). Evidence for the altruistic personality from data on accident research. *Journal of Personality*, 59, 263-280.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, L. & Melzer, W. (2005). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie 2005 im Freistaat Thüringen*. Forschungsbericht. Technische Universität Dresden.

- Björkqvist, K. & Österman, K. (1998). *Scales for research on interpersonal relations. Pro Facultate, No. 4*. Vasa: Faculty of Social and Caring Sciences, Åbo Akademi University.
- Boulton, M.J. (1996). Bullying in Mixed Sex Groups of Children. *Educational Psychology, 16*, 439-443.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/Victim Problems in Middle-school Children: Stability, Self-perceived Competence, Peer Perceptions and Peer Acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-329.
- Bude, H. & Lantermann, E.-L. (2006). Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58*, 233-252.
- Chory-Assad, R.M. (2002). Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Aggressions. *Communication Quarterly, 50*, 58-77.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988). Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. *Child Development, 59*(3), 815-829.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2006). *Bullying at school and the personal belief in a just world of victims, perpetrators, and helpers*. Unpublished manuscript.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada, 5*, 81-95.
- Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617.
- Dalbert, C. (1996). *Über den Umgang mit Ungerechtigkeit. Eine psychologische Analyse* (Dealing with injustice. A psychological analysis). Bern. Huber.

- Dalbert, C. (1998). Das Gerechtigkeitsmotiv und die seelische Gesundheit. In: B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.). *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 19-35). Weinheim: Juventa.
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the Personal Belief in a Just World Scale's validity. *Social Justice Research, 12*, 79-98.
- Dalbert, C. (2001). *The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events*. New York: Plenum Press.
- Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research, 15*, 123-145.
- Dalbert, C. (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. In: H. Sallay & C. Dalbert (Hrsg.). *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood: Origins and Consequences*. London: Routledge.
- Dalbert, C. & Donat, M. (2006). *The personal belief in a just world and rule-orientation at school*. Unpublished manuscript.
- Dalbert, C., Montada, L., & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge, 29*, 596-615.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2008). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2004). Parenting and young adolescents' belief in a just world. In: C. Dalbert & H. Sallay (Hrsg.). *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* (S. 11-25). London: Routledge.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002). Gerechtes Schulklima. In: J. Stöber: *Skalendokumentation "Persönliche Ziele von SchülerInnen"* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr.3, S.32-34). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 200-207.

- Dalbert, C. & Umlauf, S. (2003). *Gerechtigkeitszentralitätsskala*. Unveröffentlichte Skala, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Dette, D. E., Stöber, J., & Dalbert, C. (2004). Belief in a just world and adolescents' vocational and social goals. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* (pp. 231-247). London, UK: Routledge.
- Donat, M., Umlauf, S. & Dalbert, C. (2007). *Gerechtigkeitsmotiv, Schulgerechtigkeit und Bullying*. Poster auf der 6. LNDW der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle.
- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Aggression at School: Belief in a Personal Just World and Well-Being of Victims and Aggressors. *Studia Psychologica*, 49, 313 - 320.
- Enzmann, D. (1997). RanEigen: A program to determine parallel analysis criteria for the number of factors in PCA. *Applied Psychological Measurement*, 21, 232.
- Fahrenberg, J., Hampel, R. und Selg, H. (1994). Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI. Revidierte Fassung FPI-R und teilweise geänderte Fassung FPI-A1. Göttingen: Hogrefe.
- Ferring, D. & Filipp, S.H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zur Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42, 284-292.
- Furnham, A. (1995). The just world, charitable giving and attitudes to disability. *Personality and Individual Differences*, 19, 577-583.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- Hafer, C. L. (2000). Investment in long-term goals and commitment to just means drive the need to believe in a just world. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1059-1073.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11, 403-422.

- Hayer, T., Scheithauer, H., Jugert, G. & Petermann, F. (2002). *Geschlechertypische Bullying- und Viktimisierungsformen – Empirische Ergebnisse zweier Untersuchungen an norddeutschen Schulen*. Berlin: Vortrag auf dem 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, September 2002.
- Herrmann, M., Dalbert, C., & Stoll, O. (2008). Fairness im Fußball: Zusammenhänge mit Gerechtigkeitsmotiv und Ungerechtigkeitserfahrungen [Fairness in soccer games: Relationships with justice motive and injustice experiences]. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 15, 1-13.
- Kasper, H. (2001). *Schülermobbing – tun wir was dagegen! Der Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe und mit Materialien für die Schulentwicklung*. Lichtenau: AOL.
- Kulis, M. (2005). *Bullying als Gruppenphänomen: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying*. München: Dr. Hut.
- Lerner, M. J. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 355-360.
- Lerner, M. J. (1977). The justice motive in social behavior. Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45, 1-52.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Lerner, M.J., & Miller, D.T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 83, 1030-1051.
- Lerner, M.J. & Simmons, C.H. (1966). The observer's reaction to the „innocent victim“: Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- Leymann, H. (1993). *Mobbing – Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Reinbek: Rowohlt.

- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum.
- Lipkus, I.M., & Siegler, I.C. (1993). The belief in a just world and perceptions of discrimination. *Journal of Psychology*, 127, 465-474.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1999). *Germany*. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 224-249). London: Routledge.
- Lösel, F., Averbeck, M. & Bliesener, T. (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Empirische Pädagogik*, 11, 327-349.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- Melzer, W., Bilz, L. & Dümmler, K. (2008). Mobbing und Gewalt in der Schule im Kontext sozialer Ungleichheit. In: M.Richter, K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer: *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim: Juventa.
- Miller, D.T. (1999). The norm of self-interest. *American Psychologist*, 54, 1053-1060.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*. Washington, D.C: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1989). *Bully/Victim Questionnaire*. Unpublished.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Hrsg.), *The development and treatment of childhood aggression* (S. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.

- Oswald, H. (1997). Zwischen "Bullying" und "rough and tumble play". *Empirische Pädagogik*, 11 (3), 385-402.
- Otto, K. & Dalbert, C. (2005). Belief in a just world and its functions for young prisoners. *Journal of Research in Personality*, 39, 559-573.
- Pellegrini, A.D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (2), 165-176.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominance relations perspective. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Pellegrini, A.D. & Bartini, M. (2000). An Empirical Comparison of Methods of Sampling Aggression and Victimization in School Settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360-366.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a ne-glected aspect of play. *Child Development*, 69, 577-598.
- Phelps, C.E.R., Gill, S. & Kmett, C. (1999). *Preschool children's responses to overt and relational aggression: An observational study*. Albuquerque: Paper presented at the Society for Research in Child Development 1999 Biennial Meeting, April 14-18.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Regan, J.W. (1971). Guilt, perceived injustice, and altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 124-132.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 23, 95-104.
- Rigby, K. (2005). Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.

- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology, 131* (5), 615-627.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*, 33-42.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1999). Australia. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 324-339). London: Routledge.
- Rivers, I. & Smith, P.K. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior, 22*, 99-109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection with Bullying in Schools: A two Year Follow-Up. *Aggressive Behavior, 24*, 205-218.
- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. *Report Psychologie, 21*, 700-711.
- Schäfer, M. & Albrecht, A. (2004). Wie Du mir so ich Dir? Prävalenz und Stabilität von Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51*, 136-150.
- Schäfer, M., & Korn, S. (2001). Bullying - eine Definition. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48*(3), 236-237.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaptation des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36*(1), 19-29.

- Schäfer, M. & Kulis, M. (2005). Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen (S. 220-236). In: Angela Ittel und Maria v. Salisch.(Hrsg.) *Lästern, Lügen, Leiden: Aggressionen unter Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275-
- Schmitt, M. (1998). Gerechtigkeit und Solidarität im wiedervereinigten Deutschland [Justice and solidarity in the reunified Germany]. In: B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.). *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 87-98). Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R. (1989). *Meta-Analysis Programs. Version 5.3*. Freie Universität Berlin: Institut für Psychologie.
- Strohmeier, D., Spiel, C. & Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 262-285.
- Schwartz, D., Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Sutton, J. & Smith, P.K., (1999). Bullying as a Group Process: An Adaption of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- TMR Network Project (1999). An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behaviour of Children. Online-Dokument: http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabria1.html (Zugriff:16.01.2008)
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.

ANHANG

Anhang A

Antrag auf Bewilligung der empirischen Untersuchung bei der sächsischen Bildungsagentur.

Mario Herrmann
Brauerstraße 30
06785 Oranienbaum

Oranienbaum, d. 03.04.2008

Sächsische Bildungsagentur
z. Hdn. Herrn Roman Schulz
Nonnenstraße 17a
04229 Leipzig

Sehr geehrter Herr Schulz,

hiermit stelle ich einen Antrag zur Bewilligung einer SchülerInnenbefragung zum Thema „Mobbing an Schulen – Warum Schüler ihre Mitschüler schikanieren“, welche ich im Rahmen meiner Promotion durchführen möchte. Meine Doktorarbeit wird von Frau Prof. Dr. Claudia Dalbert, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, betreut. Die Befragung soll im Zeitraum vom 26.05. bis 27.06.2008 sowie vom 10.11. bis 12.12.2008 stattfinden.

In den letzten Jahren hat sich die Mobbing-Forschung vorwiegend mit dem Thema beschäftigt, welche Rollen Schüler während Mobbinghandlungen einnehmen. So lassen sich rund 90% der Schüler eine der Rollen Täter, Opfer, Opfer-Verteidiger, Außenstehender, Täter-Verstärker, und Täter-Assistent zuordnen. Ziel meiner Untersuchung ist es zu erforschen, unter welchen Bedingungen Schüler eine dieser Rollen einnehmen. Hierdurch erhoffe ich mir wichtige Erkenntnisse für die Prävention von Mobbing in Schulen. Im Zentrum meines Interesses liegen vor allem Gerechtigkeitseinstellungen und –erfahrungen der Schüler.

Hierzu möchte ich eine Fragebogenstudie an Schülern der 5. Klassen (Gymnasien und Mittelschule) durchführen. Geplant ist die Befragung an 5 Gymnasien (jeweils 4 Klassen pro Schule) und 10 Mittelschulen (jeweils 2 Klassen pro Schule). Da es sich um eine längsschnittliche Betrachtung handelt, wird die Befragung zweimal durchgeführt: einmal vor den Sommerferien und das zweite Mal vor Weihnachten (in den gleichen Klassen; dann also 6.Klasse). Das Ausfüllen der Fragebögen nimmt jeweils ca. 45 Minuten in Anspruch. Sollte ich von Ihnen grünes Licht für die Befragung erhalten, würde ich Schulen im Raum Leipzig kontaktieren und Termine für die Untersuchung vereinbaren. Die Schulen bekommen von mir Einwilligungserklärungen, die von den Eltern und

den Schülern zu unterschreiben sind (die Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig, worauf im Elternbrief auch eindeutig hingewiesen wird). Des Weiteren erhalten Schulen, Schüler und Eltern eine von mir unterzeichnete Datenschutzerklärung und die Gewährleistung, dass die erhobenen Daten anonym sind.

Zum Ablauf: die Schüler füllen zunächst den ersten Fragebogen (siehe Fragebogen1 im Anhang) aus. Danach erkläre ich den Schülern, was mit dem Begriff Schikanieren gemeint ist. Anschließend bekommt jeder Schüler eine Liste mit den Namen seiner Mitschüler. Neben jedem Namen erscheint eine Nummer, die in den zweiten Fragebogen einzutragen ist, insofern eine Aussage auf einen oder mehrere Mitschüler zutrifft (siehe Fragebogen2 im Anhang). Am Ende der Untersuchung werden die Namenslisten vernichtet, d.h. die Namenslisten verlassen nicht die Schule und es werden keine Namen (übrigens auch nicht von den Schulen) in irgendeiner Form abgespeichert. Auf Wunsch erhalten Sie nach Beendigung meiner Doktorarbeit die kompletten Untersuchungsergebnisse.

Sollten Sie für die Bewilligung meiner empirischen Untersuchung noch Unterlagen benötigen, so lassen Sie es mich bitte rechtzeitig wissen.

Über einen positiven Bescheid würde ich mich sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Mario Herrmann

Diplom-Psychologe

Anhang B

Einverständniserklärung der Eltern und der SchülerInnen (Elternbrief)

Einwilligung zur Teilnahme an der Studie „Gerechtigkeit und Mobbing an Schulen“

Sehr geehrte Eltern,
im Rahmen meiner Doktorarbeit untersuche ich das Problem *Mobbing an Schulen*. Ziel meiner Studie ist es, einen wichtigen Beitrag zum Verständnis dieses Problems sowie dessen Bewältigung bzw. Vermeidung zu leisten.

Warum ist das wichtig?

Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder glücklich sind, mit Anderen gut auskommen und auch in der Schule gute Leistungen zeigen. Dies hängt nachweislich alles zusammen: Ob ein Kind in der Schule seine Leistungen zeigen kann, setzt unter anderem voraus, dass es sich in der Klasse wohl fühlt (z.B. jemand der ständig von Mitschülern schikaniert wird, nimmt seltener am Unterrichtsgeschehen teil, aus Angst, von den Anderen ausgelacht zu werden).

Dauerhaft Opfer körperlicher Attacken, verbaler Übergriffe oder sozialer Ausgrenzungen zu sein, birgt für die Entwicklung des Kindes große Risiken: viele entwickeln Ängste, ein niedriges Selbstbewusstsein und fühlen sich depressiv. Von den „Mobbern“ weiß man, dass sie durch ihr Handeln ebenfalls Gefahr laufen, von anderen abgelehnt zu werden und auch für sie ein erhöhtes Risiko besteht, in der Schule zu versagen.

Mitschüler, Lehrer und auch Eltern fühlen sich oft hilflos, da es schwierig ist zu erkennen, wann ein Konflikt in Ordnung ist und wann er bedrohlich sein kann. Ein besseres Verständnis des Problems des Schul-Mobbings käme also allen Beteiligten zu Gute.

Die Schule Ihrer Tochter/Ihres Sohnes hat sich freundlicherweise dazu bereit erklärt, mich bei meinem Projekt zu unterstützen. Aufgabe der SchülerInnen ist es, zu zwei Zeitpunkten jeweils einen Fragebogen auszufüllen (1. Zeitpunkt: Mai/Juni; 2. Zeitpunkt: November/Dezember). Dies wird jeweils eine Schulstunde (45 Minuten) in Anspruch nehmen.

Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Die Studie wurde mit der Schulleitung abgeprochen und von den entsprechenden amtlichen Stellen genehmigt. Datenschutz und Anonymität sind gewährleistet. Aus der Nichtteilnahme entstehen keine Nachteile.

Datenschutz und Anonymität

Datenschutz und Anonymität sind gewährleistet! Die Daten der beantragten Fragebogenuntersuchung „Gerechtigkeit und Mobbing an Schulen“ werden ausschließlich für meine Doktorarbeit und wissenschaftliche Publikationen verwendet.

Einwilligung

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei meinem Vorhaben unterstützen würden und sich bereit erklären, an der Studie „Gerechtigkeit und Mobbing an Schulen“ teilzunehmen. Dazu unterschreiben Sie bitte die folgende Einverständniserklärung.

<p>Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass mein Kind an der Studie „Gerechtigkeit und Mobbing an Schulen“ teilnimmt.</p> <p>.....</p> <p>Datum, Unterschrift (Erziehungsberechtigter)</p>	<p>Hiermit erkläre ich mich einverstanden, an der Studie „Gerechtigkeit und Mobbing an Schulen“ teilzunehmen</p> <p>.....</p> <p>Datum, Unterschrift (Schüler/Schülerin)</p>
--	--

Bitte geben Sie die unterschriebene Einwilligung dem Lehrer/der Lehrerin, von dem/der Sie dieses Schreiben erhalten haben, rechtzeitig vor der Untersuchung zurück. An der Untersuchung dürfen nämlich nur SchülerInnen teilnehmen, von denen diese schriftliche Einwilligung vorliegt.

Mit freundlichen Grüßen,

Dipl.-Psych. Mario Herrmann

Anhang C

Allgemeiner Fragebogen (samt Itemnummerierungen)

Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg
Institut für Pädagogik
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie



Vielen Dank, dass Du Dir Zeit nimmst, diesen Fragebogen auszufüllen. Durch Deine Mithilfe ermöglichst Du es, wichtige Hinweise zum Thema *Gerechtigkeit in der Schule* sowie zum *Umgang unter Mitschülern* zu geben. Nimm hierzu bitte zu den Aussagen auf den nachfolgenden Seiten Stellung. Wichtig: es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Uns interessieren vielmehr *Deine ganz persönlichen* Meinungen und Erfahrungen. Selbstverständlich bleiben Deine Daten anonym, das heißt niemand erfährt, was Du geantwortet hast. Schreibe bitte auf keinen Fall Deinen Namen auf diesen Fragebogen.

Hier noch ein paar Hinweise zum Ablauf:

Lies Dir bitte zuerst die Anleitungen des jeweiligen Abschnittes sorgfältig durch. Der Versuchsleiter liest dann, gemeinsam mit Euch, die Aussagen vor. Du sollst bei jeder Aussage spontan ankreuzen (ohne lange zu grübeln), welche Antwort auf Dich zutrifft. Falls Du Dich nicht sofort für eine Antwort entscheiden kannst, dann kreuze bitte die Antwort an, die am ehesten auf Dich zutrifft. Achte bitte darauf, bei jeder Aussage *deutlich* und *nur einmal* anzukreuzen. *Lass bitte keine Aussage aus.*

Die Untersuchung ist anonym und Deine Angaben werden vertraulich behandelt. Schreibe daher bitte Deinen Namen nicht auf diesen Fragebogen. Im Folgenden wirst Du nach einem Code gefragt, der es uns erlaubt, Deine heutigen Angaben Deinen späteren Angaben in ein paar Monaten zuzuordnen, ohne dass Dein Name dazu verwendet wird.

Bitte schreibe Deinen persönlichen Code in die dafür vorgesehenen Kästchen, so wie es im Beispiel gezeigt wird.

1. Kästchen: 1. Buchstabe Vorname Deiner Mutter. (z.B. Maria= M)
2. Kästchen: 1. Buchstabe Deines Vornamens. (z.B. Tom = T)
3. Kästchen: 1. Buchstabe Deines Geburtsmonats. (z.B. April = A)
4. Kästchen: Letzte Ziffer Deiner Hausnummer (z.B. 133 = 3)

Beispiel:	1. Buchstabe Vorname Deiner Mutter	1. Buchstabe Deines Vornamens:	1. Buchstabe Deines Geburtsmonats	Letzte Ziffer Deiner Hausnummer
z.B. Maria	M			
z.B. Tom		T		
z.B. April			A	
z.B. 133				3
Beispielcode:	M	T	A	3
Dein persönlicher Code:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Bevor es losgeht: beantworte bitte zwei Fragen zu Deiner Person:

Alter (alt1) Ich bin _____ Jahre alt

Geschlecht (sex2) Ich bin ein Junge ein Mädchen

Im Folgenden findest Du unterschiedliche Aussagen zum Thema Gerechtigkeit. Du wirst wahrscheinlich einigen Aussagen sehr zustimmen und andere stark ablehnen. Bei wieder anderen bist Du vielleicht unentschieden.
Nimm bitte zu *jede* der folgenden Aussagen Stellung und entscheide, inwieweit jede auf Dich ganz persönlich zutrifft. Kreuze dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 1 und 6 an, und lasse bitte keine Aussage aus.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1. Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht. (agw1)	6	5	4	3	2	1
2. Ich denke, dass mir Gerechtigkeit wichtiger ist als den meisten anderen Menschen. (gz2)	6	5	4	3	2	1
3. Im großen und ganzen finde ich, dass ich mein Schicksal verdiene. (pgw3)	6	5	4	3	2	1
4. Es ist für mich sehr befriedigend, wenn ich in einer Situation zu mehr Gerechtigkeit beitragen kann. (gz4)	6	5	4	3	2	1
5. Ich glaube, dass die Leute im Großen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht. (agw5)	6	5	4	3	2	1
6. Mit Menschen, denen Gerechtigkeit egal ist, kann ich nicht viel anfangen. (gz6)	6	5	4	3	2	1
7. In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt. (pgw7)	6	5	4	3	2	1
8. Es beschäftigt mich, wenn ich eine Ungerechtigkeit nicht verhindern kann. (gz8)	6	5	4	3	2	1
9. Meiner Meinung nach bekomme ich im Großen und Ganzen, was mir gerechterweise zusteht. (pgw9)	6	5	4	3	2	1
10. Wenn ich jemandem begegne, der gleichgültig gegenüber Ungerechtigkeit ist, bringt mich das auf. (gz10)	6	5	4	3	2	1
11. Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel. (agw11)	6	5	4	3	2	1
12. Eine Ungerechtigkeit, die ich begangen habe, quält mich noch lange. (gz12)	6	5	4	3	2	1
13. Mein Leben verläuft im Großen und Ganzen gerecht. (pgw13)	6	5	4	3	2	1

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
14. Es gibt nur wenige Dinge, die mich so sehr freuen wie Gerechtigkeit (gz14)	6	5	4	3	2	1
15. Ich bin überzeugt, dass irgendwann jeder für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird. (agw15)	6	5	4	3	2	1
16. Ich glaube, dass es mich stärker betroffen macht als die meisten anderen Leute, wenn ich Ungerechtigkeiten beobachte. (gz16)	6	5	4	3	2	1
17. Ich denke, dass sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen. (agw17)	6	5	4	3	2	1
18. Es gibt kaum etwas, das mir so viel gibt, wie Unrecht zu beseitigen. (gz18)	6	5	4	3	2	1
19. In meinem Leben sind Ungerechtigkeiten eher die Ausnahme als die Regel. (pgw19)	6	5	4	3	2	1
20. Ich kann nicht verstehen, dass Menschen Gelegenheiten, für mehr Gerechtigkeit zu sorgen, absichtlich nicht nutzen. (gz020)	6	5	4	3	2	1
21. Ich bin sicher, dass immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt. (agw21)	6	5	4	3	2	1
22. Ich könnte mit niemandem eng befreundet sein, der kein ausgeprägtes Gefühl für Ungerechtigkeit hat. (gz22)	6	5	4	3	2	1
23. Meiner Meinung nach geht es in meinem Leben im Allgemeinen gerecht zu. (pgw23)	6	5	4	3	2	1
24. Es gibt kaum etwas, das mich mehr erzürnt, als Ungerechtigkeit. (gz24)	6	5	4	3	2	1
25. Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im großen und ganzen Gerechtigkeit widerfährt. (pgw25)	6	5	4	3	2	1
26. Nichts ärgert mich so sehr wie Menschen, die Unrecht zulassen. (gz26)	6	5	4	3	2	1

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Erfahrungen, die Ihr mit Euren **Lehrern** macht bzw. gemacht habt.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
27. Meine LehrerInnen behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht. (lg27)	6	5	4	3	2	1
28. Mir geschieht durch meine LehrerInnen oft Unrecht. * (lg28)	6	5	4	3	2	1
29. Bei wichtigen Entscheidungen meiner LehrerInnen widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit. (lg29)	6	5	4	3	2	1
30. Meine LehrerInnen bewerten mich häufig ungerecht. * (lg30)	6	5	4	3	2	1
31. Von meinen LehrerInnen werde ich oft ungerecht behandelt. * (lg31)	6	5	4	3	2	1
32. Meine LehrerInnen verhalten sich mir gegenüber oft unfair. * (lg32)	6	5	4	3	2	1
33. Manchmal versuchen meine LehrerInnen, mich bei Prüfungen hereinzulegen. * (lg33)	6	5	4	3	2	1
34. Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Betragen als nach meiner Leistung. * (lg34)	6	5	4	3	2	1
35. Im Großen und Ganzen verdiene ich meine Noten. (lg35)	6	5	4	3	2	1
36. Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, wie sympathisch ich meinen LehrerInnen bin. * (lg36)	6	5	4	3	2	1

Wie reagierst Du in unfairen Situationen?

Menschen reagieren in unfairen Situationen sehr unterschiedlich. Wie ist es bei Dir? Es geht um Situationen, die zu **Deinen Gunsten** und zum Nachteil anderer ausgehen. Kreuze dazu bitte jeweils nur eine Ziffer (1 bis 6) an, und lass bitte keine der Aussagen aus.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
37. Es macht mir zu schaffen, wenn ich etwas bekomme, was eigentlich anderen zusteht. (js37)	6	5	4	3	2	1
38. Ich habe ein schlechtes Gewissen, wenn ich eine Anerkennung bekomme, die andere verdient haben. (js38)	6	5	4	3	2	1
39. Es bedrückt mich, wenn ich mehr Möglichkeiten bekomme als andere, meine Fähigkeiten zu entfalten. (js39)	6	5	4	3	2	1
40. Ich habe Schuldgefühle, wenn es mir unverdient besser geht als anderen. (js40)	6	5	4	3	2	1
41. Wenn ich ohne Grund freundlicher behandelt werde als andere, geht mir das lange durch den Kopf. (js41)	6	5	4	3	2	1
42. Es belastet mich, wenn man bei mir über Dinge hinwegsieht, für die andere kritisiert werden. (js42)	6	5	4	3	2	1
43. Ich habe Schuldgefühle, wenn ich besser behandelt werde als andere. (js43)	6	5	4	3	2	1

Du wirst nun eine Reihe von Aussagen über bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten finden. Du kannst jede entweder mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ beantworten. Kreuze dazu bitte jeweils nur eine Ziffer (1 bis 6) an, und lass bitte keine der Aussagen aus. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, weil jeder Mensch das Recht zu eigenen Anschauungen hat.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
44. Wenn jemand meinem Freund/meiner Freundin etwas Böses tut, bin ich dabei, wenn es heimgezahlt wird. (ag44)	6	5	4	3	2	1
45. Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden. (sk45)	6	5	4	3	2	1
46. Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus. (st046)	6	5	4	3	2	1
47. Ich kann mich erinnern, mal so zornig gewesen zu sein, dass ich das nächstbeste Ding nahm und es zerriss und zerschlug. (ag47)	6	5	4	3	2	1
48. Sind wir in ausgelassener Runde, so überkommt mich oft eine große Lust zu groben Streichen. (ag48)	6	5	4	3	2	1
49. Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts taue. * (sk49)	6	5	4	3	2	1
50. Ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil. * (st50)	6	5	4	3	2	1
51. Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften. (sk51)	6	5	4	3	2	1
52. Ich male mir manchmal aus, wie übel es denen eigentlich ergehen müsste, die mir Unrecht tun. (ag52)	6	5	4	3	2	1
53. Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch. (sk53)	6	5	4	3	2	1
54. Manchmal drehe ich anderen ganz gerne den Arm um, ziehe ihnen an den Haaren oder stelle ihnen ein Bein. (ag54)	6	5	4	3	2	1
55. Ich weiß immer genau, wieso ich etwas mag. (st55)	6	5	4	3	2	1
56. Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann. * (sk56)	6	5	4	3	2	1
57. Es macht mir Spaß, anderen Fehler nachzuweisen. (ag57)	6	5	4	3	2	1

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
58. Wenn ich Zuflucht zu körperlicher Gewalt nehmen muss, um meine Rechte zu verteidigen, so tue ich es. (ag58)	6	5	4	3	2	1
59. Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos. * (sk59)	6	5	4	3	2	1
60. Wenn mich jemand anschreit, schreie ich zurück. (ag60)	6	5	4	3	2	1
61. Ich habe schon mal zuviel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt. * (ft61)	6	5	4	3	2	1
62. Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch. (sk62)	6	5	4	3	2	1
63. Wenn ich wirklich wütend werde, bin ich in der Lage, jemandem eine runterzuhauen. (ag063)	6	5	4	3	2	1
64. Einem Menschen, der mich schlecht behandelt oder beleidigt hat, wünsche ich eine harte Strafe. (ag64)	6	5	4	3	2	1
65. Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben. * (sk65)	6	5	4	3	2	1
66. Lieber bis zum Äußersten gehen, als feige sein. (ag66)	6	5	4	3	2	1
67. Ich bin immer ehrlich zu anderen. (ft67)	6	5	4	3	2	1
68. Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten. * (sk68)	6	5	4	3	2	1
69. Es gab Leute, die mich so ärgerten, dass es zu einer handfesten Auseinandersetzung kam. (ag69)	6	5	4	3	2	1
70. Ich habe gelegentlich mal jemanden ausgenutzt. * (ft70)	6	5	4	3	2	1
71. Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden. (sk71)	6	5	4	3	2	1

Anhang D

Bullying-Fragebogen (samt Itemnummerierungen).

Bevor es weitergeht: trage bitte auch auf diesem Fragebogen Deinen persönlichen Code ein !!!

	1. Buchstabe Vorna- me Deiner Mutter	1. Buchstabe Dei- nes Vornamens:	1. Buchstabe Deines Geburtsmonats	Letzte Ziffer Deiner Hausnummer
Dein persönlicher Code:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Auf den nächsten Seiten werden Dir Fragen zum „Schikanieren von Mitschülern bzw. durch Mitschüler Deiner Klasse“ gestellt. Hierzu bekommst Du eine Liste mit den Namen aller SchülerInnen Deiner Klasse. Neben jedem Schüler/jeder Schülerin ist eine Codenummer abgebildet. Bitte trage bei der Beantwortung der Fragen *niemals* den Namen Deines Mitschülers/Deiner Mitschülerin in die vorgesehenen Spalten ein, sondern *nur* dessen/deren Codenummer.

Vorher wollen wir jedoch noch klären, was mit dem Begriff „Schikanieren“ überhaupt gemeint ist:

Schikanieren ist ein Verhalten, in dem einer Schülerin beziehungsweise einem Schüler *immer wieder* körperlicher und/oder psychischer Schaden zugefügt wird.

- zum Beispiel in dem
- über sie/ihn Witze gemacht werden,
 - sie/er nie mitspielen darf oder aus der Gruppe ausgeschlossen wird,
 - ihre/seine Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht werden,
 - sie/er beschimpft, oder sogar geschlagen wird.

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

Trag bitte die Nummer der Mitschüler(innen) ein, für die/den das beschriebene Verhalten zutrifft.
Bitte trage unbedingt ein, wie sehr das beschriebene Verhalten auch auf Dich zutrifft.

Frage	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	...	trifft auf mich ...			
					zu	nicht zu		
1. Mit wem in Deiner Klasse machst Du am liebsten etwas zusammen? (st1)					██████████			
2. Mit wem in Deiner Klasse machst Du am wenigsten gern etwas zusammen? (st2)					██████████			
3. Wer schikaniert andere, indem sie/er gemeine Geschichten oder Lügen erfindet und erzählt, damit eine bestimmte Person nicht gemocht wird? (tn3/ts3)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wer schikaniert andere, indem sie/er sie tritt, rumschubst oder stößt? (tn4/ts4)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat? (an5/as5)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wer ist dabei, um zuzusehen (wenn jemand schikaniert wird)? (vn6/vs6)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wer tröstet das Opfer? (hn7/hs7)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wer wendet sich regelmäßig ab, wenn jemand schikaniert wird? (wn8/ws8)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wer wird oft körperlich attackiert (geschlagen, getreten, gestoßen)? (on9/os9)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wer ermutigt das Opfer, der Lehrerin/dem Lehrer vom Schikanieren zu erzählen? (hn10/hs10)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Über wen werden hinter ihrem/seinem Rücken immer wieder Gerüchte erzählt? (on11/os11)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wer sorgt dafür, dass die anderen beim Schikanieren mitmachen, z.B. dass jemand immer wieder zum Sündenbock wird? (tn12/ts12)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	...	trifft auf mich			
					zu			nicht zu
13. Wer bietet den Tätern/dem Täter immer wieder direkte Unterstützung an? (an13/as13)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wer versucht, andere immer wieder aus der Gruppe auszuschließen? (tn14/ts14)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird? (vn15/vs15)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Wer sagt den anderen, dass sie mit dem Schikanieren aufhören sollen? (hn16/hs16)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Wer hält sich immer aus der Situation heraus, wenn jemand schikaniert wird? (wn17/ws17)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wer wird oft von anderen aufgezogen, lächerlich gemacht oder gar beleidigt? (on18/os18)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Wer erfindet immer wieder etwas neues, um jemanden von euch fertig zu machen? (tn19/ts19)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Wer hilft der Täterin/dem Täter? (an20/as20)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Wem werden oft die Sachen weggenommen oder zerstört? (on21/os21)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Wer stachelt die Täterin/den Täter an? (vn22/vs22)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Wer setzt sich ein, dass die anderen mit dem Schikanieren aufhören? (hn23/hs23)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Wer ergreift keine Partei, wenn jemand schikaniert wird? (wn24/ws24)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder gar aus der Gruppe ausgeschlossen? (on25/os25)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang E

Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen, die zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden.

Tabelle 33

Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und bivariate Korrelationen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1 Alter	11.17	0.58	1.00				
2 Geschlecht	0.54	0.50	-.07*	1.00			
3 Schulform	0.49	0.50	-.29**	.06	1.00		
4 Allgemeiner GWG T1	3.88	0.86	.04	.03	-.15**	1.00	
5 Persönlicher GWG T1	4.43	0.88	-.11**	.01	.19**	.43**	1.00
6 Gerechtigkeitszentralität T1	4.15	0.81	-.10**	.08*	.09*	.23**	.28**
7 Nutznießersensitivität T1	4.14	1.17	-.10**	.18**	.19**	.14**	.15**
8 Aggressivität T1	3.72	0.98	.17**	-.34**	-.19**	-.06	-.23**
9 Fremdtäuschung T1	4.07	1.25	-.10**	.13**	.14**	.08*	.19**
10 Selbstwert T1	4.18	0.86	-.04	-.03	.20**	.10**	.40**
11 sozialer Einfluss T1	0	0.99	.02	-.12**	-.01	.00	.01
12 Beliebtheit T1	0	1.68	-.06	.12**	.00	.02	.20**
13 LehrerInnen- rechti gkeit T1	ge- 4.64	0.90	-.05	.08*	.15**	.11**	.36**
14 Pro Bullying T1 (Selbstbericht)	1.50	0.58	.19**	-.28**	-.20**	.03	-.11**
15 Opfer T1 (Selbstbericht)	1.84	0.78	.06	-.04	-.22**	-.02	-.31**
16 Helfer T1 (Selbstbericht)	2.71	0.94	-.10**	.43**	.03	.02	.08*
17 Neutral er T1 (Selbstbericht)	2.10	0.77	.02	-.06	-.05	.05	-.05
18 Pro Bullying T1 (Nominierung)	0	0.83	.05	-.41**	-.01	-.11**	-.10**
19 Opfer T1 (Nominierung)	0	0.80	.02	-.02	.02	.02	-.17**
20 Helfer T1 (Nominierung)	0	0.88	-.04	.43**	.02	.02	.07*
21 Neutral er T1 (Nominierung)	0	0.75	.04	.16**	.00	.03	-.01

Fortsetzung

Fortsetzung Tabelle 33

	6	7	8	9	10	11	12
6 Gerechtigkeitszentralität T1	1.00						
7 Nutznießersensitivität T1	.53**	1.00					
8 Aggressivität T1	-.15**	-.30**	1.00				
9 Fremdtäuschung T1	.23**	.33**	-.53**	1.00			
10 Selbstwert T1	-.01	-.13**	-.12**	.13**	1.00		
11 sozialer Einfluss T1	-.06	-.03	-.07*	-.08*	-.03	1.00	
12 Beliebtheit T1	.05	.11**	-.10**	.05	.10**	.00	1.00
13 LehrerInnengerechtigkeit T1	.08*	.15**	-.47**	.29**	.34**	-.09*	.13**
14 Pro Bullying T1 (Selbstbericht)	-.15**	-.23**	.47**	-.45**	-.09*	.15**	-.11**
15 Opfer T1 (Selbstbericht)	.02	-.03	.22**	-.14**	-.36**	.08*	-.31**
16 Helfer T1 (Selbstbericht)	.25**	.31**	-.24**	.23**	.00	-.01	.15**
17 Neutraler T1 (Selbstbericht)	-.10**	-.09*	.02	-.02	.00	-.02	-.11**
18 Pro Bullying T1 (Nominierung)	-.16**	-.24**	.36**	-.25**	-.01	.26**	-.26**
19 Opfer T1 (Nominierung)	.04	-.02	.07*	.05	-.09*	.25**	-.54**
20 Helfer T1 (Nominierung)	.14**	.16**	-.25**	.20**	.05	.03	.35**
21 Neutraler T1 (Nominierung)	.02	.05	-.19**	.13**	-.02	-.05	-.01

Fortsetzung

Fortsetzung Tabelle 33

		13	14	15	16	17	18	19	20	21
13	LehrerInnen-gerechtigkeit T1	1.00								
14	Pro Bullying T1 (Selbstbericht)	-.27**	1.00							
15	Opfer T1 (Selbstbericht)	-.25**	.27**	1.00						
16	Helfer T1 (Selbstbericht)	.06	-.29**	.08*	1.00					
17	Neutraler T1 (Selbstbericht)	.01	.09*	.09**	-.06	1.00				
18	Pro Bullying T1 (Nominierung)	-.23**	.41**	.08*	-.28**	-.06	1.00			
19	Opfer T1 (Nominierung)	-.08*	.02	.40**	-.03	.01	.14**	1.00		
20	Helfer T1 (Nominierung)	.16**	-.23**	-.06	.35**	-.06	-.32**	-.09*	1.00	
21	Neutraler T1 (Nominierung)	.10**	-.18**	-.01	.02	.11**	-.25**	.08*	.16**	1.00

Anmerkung: GWG = Gerechter-Welt-Glaube. Alter wurde in Jahren angegeben. Geschlecht: 0=Junge, 1=Mädchen. Schulform: 0=Mittelschule, 1=Gymnasium. Die Variablen allgemeiner GWG, persönlicher GWG, Gerechtigkeitszentralität, Nutznießersensitivität, Aggressivität, Fremdtäuschung, Selbstwert und LehrerInnengerechtigkeit wurden jeweils auf einer Skala von 1 bis 6 erhoben, wobei ein hoher Wert für eine starke Ausprägung des Konstruktes steht. Die Skalen Pro-Bully-Selbstbericht, Opfer-Selbstbericht, Opfer-Helfer-Selbstbericht und Neutraler Selbstbericht wurden jeweils auf einer Skala von 1 bis 4 erhoben, wobei ein hoher Wert eine starke Ausprägung des Konstruktes bedeutet. Die Skalen sozialer Einfluss, Beliebtheit, Pro-Bully-Nominierung, Opfer-Nominierung, Opfer-Helfer-Nominierung und Neutraler-Nominierung wurden z-transformiert, wobei hohe positive Werte für eine starke Ausprägung des Konstruktes stehen. Als Korrelationstechniken wurden verwendet: die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zwischen intervallskalierten Variablen, die punktbiseriale Korrelation zwischen dichotomen und intervallskalierten Variablen sowie die Rangkorrelation nach Spearman zwischen ordinalen und intervallskalierten und ordinalen und dichotomen Variablen.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Anhang F

Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen, die zum zweiten Messzeitpunkt erhoben wurden.

Tabelle 34

Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und bivariate Korrelationen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1 Alter	11.81	0.68	1.00				
2 Geschlecht	0.54	0.50	-.07	1.00			
3 Schulform	0.50	0.50	-.22**	.05	1.00		
4 Allgemeiner GWG T2	3.80	0.84	.00	.07	-.12**	1.00	
5 Persönlicher GWG T2	4.31	0.92	-.13**	.00	.15**	.43**	1.00
6 Gerechtigkeitszentralität T2	3.91	0.90	-.15**	.12**	.20**	.22**	.31**
7 Nutznießersensitivität T2	3.89	1.22	-.16**	.23**	.26**	.17**	.20**
8 Aggressivität T2	3.61	1.08	.14**	-.33**	-.23**	-.16**	-.29**
9 Fremdtäuschung T2	4.11	1.21	-.17**	.22**	.22**	.14**	.24**
10 Selbstwert T2	4.34	0.92	-.03	-.05	.10*	.12**	.43**
11 sozialer Einfluss T2	0	1.00	.05	-.14**	-.01	-.06	-.04
12 Beliebtheit T2	0	1.66	-.07	.15**	.00	.03	.22**
13 LehrerInnengerechtigkeit T2	4.48	0.92	-.11*	.20**	.14**	.18**	.41**
14 Pro Bullying T2 (Selbstbericht)	1.47	0.58	.19**	-.31**	-.27**	-.12**	-.21**
15 Opfer T2 (Selbstbericht)	1.70	0.72	-.01	-.05	-.26**	-.05	-.30**
16 Helfer T2 (Selbstbericht)	2.61	0.92	-.11**	.46**	.08	.08	.09*
17 Neutraler T2 (Selbstbericht)	2.11	0.73	.03	-.14**	-.02	.08*	.11**
18 Pro Bullying T2 (Nominierung)	0	0.85	.18**	-.45**	.04	-.13**	-.14**
19 Opfer T2 (Nominierung)	0	0.80	-.02	-.01	.06	-.02	-.20**
20 Helfer T2 (Nominierung)	0	0.88	-.09*	.48**	-.01	.06	.10*
21 Neutraler T2 (Nominierung)	0	0.79	-.05	.17**	-.02	.02	.05

Fortsetzung

Fortsetzung Tabelle 34

	6	7	8	9	10	11	12
6 Gerechtigkeitszentralität T2	1.00						
7 Nutznießersensitivität T2	.58**	1.00					
8 Aggressivität T2	-.30**	-.40**	1.00				
9 Fremdtäuschung T2	.39**	.44**	-.52**	1.00			
10 Selbstwert T2	-.01	-.07	-.19**	.06	1.00		
11 sozialer Einfluss T2	-.09*	-.11**	.11*	-.06	.02	1.00	
12 Beliebtheit T2	-.01	.12**	-.17**	.05	.13**	.00	1.00
13 LehrerInnengerechtigkeit T2	.21**	.31**	-.52**	.39**	.24**	-.05	.15**
14 Pro Bullying T2 (Selbstbericht)	-.31**	-.35**	.53**	-.51**	-.06	.12**	-.06
15 Opfer T2 (Selbstbericht)	-.02	-.07	.21**	-.08	-.29**	.11*	-.28**
16 Helfer T2 (Selbstbericht)	.37**	.37**	-.30**	.31**	-.06	.00	.13**
17 Neutraler T2 (Selbstbericht)	-.02	-.04	.00	-.05	.10*	.03	-.05
18 Pro Bullying T2 (Nominierung)	-.24**	-.30**	.41**	-.34**	.03	.28**	-.31**
19 Opfer T2 (Nominierung)	.05	.02	.04	.08	-.13**	.25**	-.51**
20 Helfer T2 (Nominierung)	.11**	.24**	-.31**	.19**	.09*	.10*	.38**
21 Neutraler T2 (Nominierung)	.09*	.08	-.21**	.21**	.04	-.06	-.06

Fortsetzung

Fortsetzung Tabelle 34

	13	14	15	16	17	18	19	20	21
13 LehrerInnen-gerechtigkeit T2	1.00								
14 Pro Bullying T2 (Selbstbericht)	-.35**	1.00							
15 Opfer T2 (Selbstbericht)	-.22**	.25**	1.00						
16 Helfer T2 (Selbstbericht)	.10*	-.29**	.15**	1.00					
17 Neutraler T2 (Selbstbericht)	.05	.05	.12**	-.10*	1.00				
18 Pro Bullying T2 (Nominierung)	-.33**	.48**	.04	-.26**	.02	1.00			
19 Opfer T2 (Nominierung)	-.04	-.09*	.42**	.07	-.03	.04	1.00		
20 Helfer T2 (Nominierung)	.23**	-.20**	-.03	.39**	-.09*	-.32**	-.08	1.00	
21 Neutraler T2 (Nominierung)	.18**	-.28**	-.01	.02	.03	-.34**	.11*	.09*	1.00

Anmerkung: GWG = Gerechter-Welt-Glaube. Alter wurde in Jahren angegeben. Geschlecht: 0=Junge, 1=Mädchen. Schulform: 0=Mittelschule, 1=Gymnasium. Die Variablen allgemeiner GWG, persönlicher GWG, Gerechtigkeitszentralität, Nutznießersensitivität, Aggressivität, Fremdtäuschung, Selbstwert und LehrerInnengerechtigkeit wurden jeweils auf einer Skala von 1 bis 6 erhoben, wobei ein hoher Wert für eine starke Ausprägung des Konstruktes steht. Die Skalen Pro-Bully-Selbstbericht, Opfer-Selbstbericht, Opfer-Helfer-Selbstbericht und Neutraler Selbstbericht wurden jeweils auf einer Skala von 1 bis 4 erhoben, wobei ein hoher Wert eine starke Ausprägung des Konstruktes bedeutet. Die Skalen sozialer Einfluss, Beliebtheit, Pro-Bully-Nominierung, Opfer-Nominierung, Opfer-Helfer-Nominierung und Neutraler-Nominierung wurden z-transformiert, wobei hohe positive Werte für eine starke Ausprägung des Konstruktes stehen. Als Korrelationstechniken wurden verwendet: die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zwischen intervallskalierten Variablen, die punktbiseriale Korrelation zwischen dichotomen und intervallskalierten Variablen sowie die Rangkorrelation nach Spearman zwischen ordinalen und intervallskalierten und ordinalen und dichotomen Variablen.

* $p < .05$; ** $p < .01$.