

Hörmann, Cathérine und Schäfer, Mechthild

Bullying im Grundschulalter - Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58 (2009) 2, S. 110-124

urn:nbn:de:bsz-psydok-48631

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Bullying im Grundschulalter

Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität

Cathérine Hörmann und Mechthild Schäfer

Summary

Bullying in primary school: Participant roles and their stability across contexts

When bullying happens in secondary school peer involvement and distinct participant roles for nine of ten children (as bully, assistant, reinforcer, defender, outsider or victim) are well evidenced. However, it is still unclear to what extent this applies to primary school children: How precise do they represent roles and how stable is individual role behavior across different contexts? For all 251 children (53 % male) of a Munich primary school (6 to 10 years, first to fourth grade) Participant Roles in bullying (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996) were assessed in standardized interviews. Additionally, for 119 of these children (58 % male) a participant role could be identified in their after school group (Hort). Our findings confirm the existence of distinct participant roles in bullying for primary school children, but a high intercorrelation between the pro-aggressive roles is noticeable. Especially the bully and the victim role turn out to be quite stable across contexts. An analysis by grades suggests a considerable impact of contextual characteristics: children's behavior in bullying situations seems to be affected by the range of behavioral choices the different contexts provide.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 58/2009, 110-124

Keywords

bullying – primary school – participant roles – stability across contexts

Zusammenfassung

Untersucht man Bullying in Klassen der weiterführenden Schule, identifiziert man ein Gruppenphänomen, bei dem neun von zehn Schülern in distinkten Rollen (als Täter, Assistenten Verstärker, Verteidiger, Außenstehende oder Opfer) involviert sind. Aber findet man diese Rollenrepräsentation schon im Grundschulalter und erweist sich das individuelle Rollenverhalten über verschiedene Kontexte hinweg als stabil? In einer Münchner Grundschule wurden im Rahmen einer Vollerhebung für insgesamt 251 Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren (53 % männlich) die Mitschülerrollen beim Bullying erfasst. Für 119 dieser Kinder (58 % männlich) konnte darüber hinaus deren Bullyingrolle in der Hortgruppe identifiziert werden. Dazu wurden standardisierte Einzelinterviews durchgeführt, die auf dem Participant Role Questionnaire (Salmivalli et al., 1996) basierten. Die Existenz distinkter Bullyingrollen kann für das Grundschulalter bestätigt werden, wobei eine hohe Interkorrelation zwischen den pro-aggressiven Bullyingrollen auffällt. Vor allem die Tä-

ter- und Opferrolle erweisen sich zwischen den verschiedenen Kontexten als relativ stabil. Eine Analyse der transkontextuellen Verhaltensstabilität nach Jahrgangsstufen deutet dabei auf einen beachtlichen Einfluss kontextueller Merkmale hin: Das Verhalten der Kinder in Bullingsituationen scheint durch Verhaltensoptionen moderiert zu sein, die ihnen der jeweilige Kontext anbietet.

Schlagwörter

Bullying – Grundschule – Mitschülerrollen – transkontextuelle Stabilität

Bullying findet man vor allem in sozialen Gruppen, wo – wie in Schulklassen – administrative Kräfte das Opfer hindern, den Attacken der physisch oder psychisch überlegenen Aggressoren auszuweichen (Olweus, 1991; Schäfer u. Korn, 2001). Spezifisch für den Kontext Schule definiert Olweus das im nordeuropäischen Sprachraum als „Mobb(n)ing“ und im angloeuropäischen Sprachraum als „Bullying“ bezeichnete Phänomen so: „Ein Schüler wird viktimisiert, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler ausgesetzt ist.“ (Olweus, 1991, S. 413). Kurzfristige Konflikte oder nicht systematisch auftretende Aggressionen werden dabei ebenso wenig als Bullying bezeichnet, wie Situationen, in denen „zwei, die gleich stark sind, miteinander streiten“ (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, Slee, 1999). Es herrscht inzwischen weitgehend Einigkeit darüber, dass für eine sinnvolle Beschreibung von Bullying eine Fokussierung auf Täter und Opfer nicht ausreicht. Vielmehr erweist sich die Analyse von Bullying als kollektives Problem einer Klasse als zielführend, weil differenzierte Mechanismen und Verstärkungsprozesse (z. B. Veenstra, Sentse, Lindenberg, Peets, Hodges, Salmivalli, 2008) transparent und so spezifische Orte effizienter Prävention und Intervention erkennbar werden. Die Hervorhebung des Kontexts als Determinante des Bullyinggeschehens ist gedanklich nicht neu: Nahezu zeitgleich zu den ersten Studien zur wissenschaftlichen Beschreibung des Bullyingphänomens (Olweus, 1978) in weitgehender Zentrierung auf Täter und Opfer, finden sich in der Literatur auch Hinweise auf den kollektiven Charakter von Bullying, die entweder explizit oder zumindest implizit formuliert werden. So spricht Olweus selbst von Bullying als „Aggression innerhalb der Peer group“ (1978), Pikas von „Gruppenaggression“ (1975), Lagerspetz, Björkqvist, Berts und King (1982) verweisen spezifischer darauf, dass Bullying erst auf der Basis sozialer Beziehungen überhaupt möglich ist, während Smith (1994) Bullying als „systematischen, wiederholten Missbrauch sozialer Macht in den kontrollfreien Räumen hierarchisch strukturierter Systeme“ definiert und damit ebenfalls den sozialen Kontext als Determinante des Phänomens einbezieht. Bullying muss also als sozialer Prozess verstanden werden, der erst im Kollektiv einer Gruppe und auf der Basis von asymmetrischen Beziehungen (Status- und Dominanzunterschieden) zwischen den Gruppenmitgliedern möglich wird. Da ein hoher Status (Dominanz) Individuen innerhalb der Gruppe sowohl Sanktionsmacht, als auch ein gewisses Maß an Sanktionsfreiheit gewährt und einen privilegierten Zugang zu sozialen Ressourcen

schaft, stellen Dominanzerwerb und Statuserhalt adaptive Verhaltensweisen in Gruppen dar. Dabei erweisen sich neben affiliativen und prosozialen Strategien auch aggressive Verhaltensweisen (Bullying) als potentiell erfolgreiche Strategien (Hawley, 1999). Welche Verhaltensweisen in einer Gruppe (Schulklasse) toleriert werden, wird dabei maßgeblich durch die Gruppennormen respektive die Reaktionen der Gruppenmitglieder (Sanktionieren oder Belohnen) bestimmt.

Audiovisuell erfasste Evidenz von kanadischen Schulhöfen präzisiert die Rolle der Mitschüler in Bullyingprozessen: In Bullyingssituationen waren 57 % der Mitschüler zum Täter, aber nur 31 % der Mitschüler zum Opfer freundlich. Dabei zeigten 30 % der Mitschüler Belustigung oder Vergnügen und 48 % der Mitschüler waren aktiv beteiligt, wenn Bullying stattfand (Pepler u. Craig, 1995). Eine Operationalisierung der Mitschülerrollen zur empirischen Beschreibung des Bullyinggeschehens als Gruppenprozess erfolgte mit dem „Participant Role Approach“ (Salmivalli et al., 1996).

Der *Participant Role Approach* postuliert, dass die Mehrheit der Schüler in differenzierbaren Rollen unterschiedlicher Qualität in Bullying involviert ist. Auf der Grundlage von 49 Verhaltensweisen, mit denen in der Originaluntersuchung 573 finnische Schüler der 6. Jahrgangsstufe (12-13 Jahre) ihre Mitschüler und sich selbst einschätzten, wurden folgende fünf Skalen (Cronbachs Alpha = .81 bis .93) extrahiert und z. B. von Sutton und Smith (1999) für eine gekürzte Version des Instruments (21 Items) bestätigt:

Die Täter-Skala (bully scale) umfasst aktives, Initiative übernehmendes, führungsorientiertes Bullyingverhalten, die Assistenten-Skala (assistant scale) umfasst aktives Bullying, das sich am Täter orientiert und die Verstärker-Skala (reinforcer scale) umfasst Verhaltensweisen, die Täter in ihren Aktivitäten bestärken (wie z. B. anfeuern oder darüber lachen). Die Verteidiger-Skala (defender scale) umfasst Verhaltensweisen, die das Opfer unterstützen und die Außenstehenden-Skala (outsider scale) beschreibt Verhaltensweisen wie „Nichtstun“ und „sich Raushalten“.

Mit der Entwicklung des Participant Role Questionnaires (PRQ) schließen Salmivalli und Kollegen die methodische Lücke zum Verständnis von Bullying als Gruppenprozess, an dem jedes Gruppenmitglied mit seiner spezifischen Verhaltenstendenz auch jenseits der Täter- oder Opferrollen einen Anteil hat.

Bereits kurz nach Erscheinen der ersten Studien, wird der PRQ für den englischen (vgl. Sutton u. Smith, 1999), italienischen (Gini, 2006) und etwas später auch für den deutschen Sprachraum (vgl. Schäfer u. Korn, 2004) adaptiert, in Bezug auf seine interkulturelle Anwendbarkeit bestätigt, und ist seitdem Basis vieler neuerer Untersuchungen um die Dynamik des Bullyingprozesses (z. B. Olthoff, Goossens, Vermande, van der Meulen-van Dijk, Aleva, 2008; Veenstra et al., 2008).

Tabelle 1 präsentiert beispielhaft die Prävalenzraten verschiedener Studien über unterschiedliche Altersgruppen. Als Richtwert lässt sich über alle Studien zusammenfassen, dass etwa 10 % der Schüler Bullying initiieren und steuern (Täter) und dabei von ca. 20-30 % der Mitschüler aktiv (Assistenten) oder durch Anfeuern und Lachen (Verstärker) unterstützt werden. Übereinstimmend werden auch in etwa 20-30 % Schüler identifiziert, die zwar anwesend sind, aber nicht eingreifen (Außenstehende). Weitere

20-30 % der Schüler stellen sich nach Angaben ihrer Mitschüler tröstend und intervenierend auf die Seite des Opfers (Verteidiger). Der Prozentsatz der Opfer variiert um 10 % und scheint mit zunehmendem Alter zu sinken (Salmivalli, Lappalainen, Lagerpetz, 1998), was zwar durch Selbstberichte bestätigt wird (Smith, Madsen, Moody, 1999), aber offenkundig nicht (unabhängig von der Struktur des Schulsystems) generelle Gültigkeit hat (Schäfer, Hörmann, Habermeier, Brandl, Naumann, 2008).

Tabelle 1: Beispielhafte Übersicht zur Verteilung der Mitschülerrollen in Abhängigkeit von der untersuchten Altersgruppe

| | Monks, Smith, Swettenham, 2005 | Sutton u. Smith, 1999 | Gini, 2006 | Camodeca u. Goossens, 2005 | Schäfer u. Korn, 2004 | Salmivalli et al., 1996 | Schäfer u. Kulis, 2005 | Salmivalli et al., 1998 | Schäfer et al., 2008 |
|---------------|-----------------------------------|--------------------------|------------|-------------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|
| Alter (Jahre) | 4 – 6 | 6 – 8 | 8 – 11 | 9 – 11 | 10 | 12 | 10 – 12 | 14 | 16 |
| Bullyingrolle | Täter | 14 % | 14 % | 12 % | 9 % | 10 % | 7 % | 9 % | 10 % |
| | Assistenten | | 6 % | 11 % | | 13 % | 7 % | 14 % | 13 % |
| | Verstärker | | 7 % | 10 % | 17 % | 9 % | 20 % | 9 % | 16 % |
| | Verteidiger | 28 % | 28 % | 19 % | 21 % | 20 % | 17 % | 20 % | 20 % |
| | Außenstehende | | 12 % | 19 % | 23 % | 26 % | 24 % | 24 % | 30 % |
| | Opfer | 18 % | 18 % | 18 % | 16 % | 10 % | 12 % | 12 % | 5 % |

Anmerkungen: * Die angegebenen Prozentangaben wurden als Overallwert aus den berichteten Werten rückgerechnet.

Das Grundschulalter war bis vor wenigen Jahren für die Bullyingforschung ein Nebenschauplatz. Rein pragmatisch betrachtet, sind Daten von Grundschulern häufig mit erheblichen Validitätsproblemen befrachtet, weil die Datenerhebung aufgrund von stark variierenden Lese- und Rechtschreibfähigkeiten sowie Konzentrations- und Verständnisproblemen schwierig bzw. nur mit erheblichem logistischem Aufwand zu bewältigen ist. Letzteres wiederum steht oft im deutlichen Widerspruch zu Zielen eines geregelten Schulalltags, so dass eine Kosten-Nutzen Rechnung wohl überlegt sein muss. Im Bereich der Bullyingforschung erscheinen differenzierte Untersuchungen im Grundschulbereich aber zunehmend unerlässlich, da hier offenbar determiniert wird, was sich – positiv wie negativ – in Bereich der weiterführenden Schule manifestiert. So zeigt die Evaluation zahlreicher internationaler Interventionsprojekte (Smith, Pepler, Rigby, 2003), dass frühzeitige Prävention die Methode der Wahl zu sein scheint (Schäfer, 2007). Aber auch Präventionsprojekte im Bereich der Grundschule liegen in der Effizienz deutlich hinter den Erwartungen (Beelmann, 2008). Dafür mehrert sich die Evidenz, dass die Schule selbst der Ort ist, aus dem heraus Prävention kommen muss. So hat z. B. die Qualität des „Klassenmanagements“ durch Lehrer (persönliche

Fürsorge, Lehrkompetenz, Monitoring und Intervention) deutlichen Einfluss auf die Ausprägung von Bullying (Roland u. Galloway, 2002; Muskatewitz, 2007).

Um in der Grundschule effizient Veränderungen anstoßen zu können, muss im Rahmen der Bullyingforschung zunächst überprüft werden, inwieweit vorhandenes Wissen über die Bullying zugrunde liegenden Mechanismen auf Kinder im Grundschulalter übertragbar ist. Das impliziert die Bedeutung des kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungsstandes für Bullying zu präzisieren. Das Wissen über den Stellenwert von Bullying im Grundschulalter ist bisher allerdings spärlich und Gleiches gilt für die Anzahl empirischer Arbeiten, die einschätzbar machen könnten, wo eine altersabhängige Anpassung zur präzisen Beurteilung der Lage notwendig wäre.

Bei Erforschung von Bullying im Grundschulalter eröffnen darüber hinaus organisatorische Besonderheiten (wie z. B. strukturierte Betreuungsangebote nach dem Schulbesuch) Untersuchungsräume, die so im weiterführenden Schulbereich nicht mehr gegeben sind. So erlaubt z. B. eine Untersuchung der Mitschülerrollen in der Schulklasse und der zugehörigen Hortgruppe eine Analyse der transkontextuellen Verhaltensstabilität zwischen zwei qualitativ sehr verschiedenartig strukturierten sozialen Kontexten. Eine nähere Betrachtung der Stabilität des Verhaltens verspricht dabei aufschlussreiche Erkenntnisse über grundlegende Determinanten von Bullying im Grundschulalter, die für eine möglichst früh einsetzende und effektive Prävention essentiell sind.

1 Ziele der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es nicht nur, die Bedeutung des Mitschülerverhaltens für Bullying im Grundschulalter zu bestimmen. Vielmehr sollen darüber hinaus auch Evidenzen vorgestellt werden, die empirisch abschätzbar machen, inwieweit in der Grundschulzeit eine Stabilisierung aggressiven und prosozialen Verhaltens stattfindet, das, mit dem Ziel soziale Dominanz zu gewinnen, grundlegend für bestimmte Rollen im Bullyingprozess zu sein scheint (Olthoff et al., 2008). Die hier vorgestellte Studie soll einerseits zeigen, ob und wie gut die Mitschülerrollen schon in den ersten vier Jahrgangsstufen repräsentiert sind und ob Alter ein differenzierender Faktor ist. Darüber hinaus soll die Stabilität des Rollenverhaltens analysiert werden, um im letzten Schritt zu bestimmen, welche Vorhersagen aggressives oder verteidigendes Verhalten im Kontext der altershomogenen Schulklasse auf präferiertes Rollenverhalten in der altersgemischten Hortgruppe zulassen.

2 Methoden

Stichprobe. Im Rahmen dieser Studie wurden die Auskünfte von 235 Kindern einer Münchner Grundschule erfasst. Ein Teil dieser Schüler (109 Kinder) konnte zusätz-

lich in Bezug auf einen zweiten sozialen Kontext (ihre Hortgruppe) befragt werden. Das angewandte Peernominierungsverfahren (PRQ) lieferte insgesamt Informationen zum Bullyingverhalten von 251 Schülern der Grundschule (65 Erstklässler, 83 Zweitklässler, 55 Drittklässler und 48 Viertklässler). Das Alter der Kinder lag zwischen 6 und 11 Jahren ($\bar{M} = 8$ Jahre), 53 % waren Jungen ($n = 132$) und 47 % Mädchen ($n = 119$). Für 119 Kinder (34 Erstklässler, 42 Zweitklässler, 20 Drittklässler und 23 Viertklässler) liegen dabei Verhaltensinformationen zu beiden Kontexten (Schulklasse und Hortgruppe) vor.

Erfassung der Bullyingrollen. Da zumindest jüngere Grundschulkinder mit der selbstständigen Bearbeitung des Participant Role Questionnaires (PRQ) noch überfordert sind (vgl. Sutton u. Smith, 1999) wurden mit allen Schülern strukturierte Einzelinterviews durchgeführt, in denen die Kinder zur Nominierung ihrer Mitschüler bzgl. der auf sie zutreffenden Verhaltensbeschreibungen aufgefordert wurden. Basis der Interviews war die deutschsprachige Adaptation des PRQ (Schäfer u. Korn, 2004), die der Altersgruppe angepasst und mit Cartoons unterstützt wurde (vgl. Backhausen, 2007; Zühl, 2007).

Die Identifikation der Rollen im Bullyingprozess wurde nach Salmivalli et al. (1996) vorgenommen: Um über Klassen hinweg Vergleiche anstellen zu können, wurden alle Skalenwerte auf Klassenebene standardisiert. Schülern, die auf keiner Rollenskala einen z -Wert > 0 hatten, oder auf zwei Skalen z -Werte hatten, die sich weniger als 0.1 unterschieden, wurde keine Rolle zugeordnet. Eine Primärrolle wurde einer Vpn dann zugewiesen, wenn ein z -Wert einer Skala > 0 war und dieser z -Wert der größte z -Wert war, den die Vpn aufzuweisen hatte.

Skalen-Reliabilität und Faktorenanalyse. Die Cronbachs Alphas der Skalen weisen (mit Einschränkung bezüglich der Außenstehenden-Skala) auf eine moderate bis gute interne Reliabilität hin: Täter-Skala ($\alpha = .86$), Assistenten-Skala ($\alpha = .70$), Verstärker-Skala ($\alpha = .76$), Verteidiger-Skala ($\alpha = .88$), Außenstehenden-Skala ($\alpha = .34$) und Opfer-Skala ($\alpha = .83$). In einer Hauptkomponentenanalyse konnten vier Faktoren mit einem Eigenwert > 1 extrahiert werden, die gemeinsam 62 % der Gesamtvarianz erklären. Die Analyse zeigte, dass die Opfer-, Verteidiger- und Außenstehenden-Skala jeweils als distinkte Konstrukte bestätigt werden können, die Items der Täter-, Assistenten- und Verstärker-Skala jedoch zu einem „Pro-Bullying-Faktor“ konfundieren. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Studien zum Thema (vgl. Salmivalli et al., 1998; Sutton u. Smith, 1999; Schäfer u. Korn, 2004). Während jedoch hier konfirmatorische Faktorenanalysen stets zeigten, dass sich unter der Annahme eines Sechsfaktoren-Modells (mit Differenzierung der aggressiven Subskalen statt der Annahme eines eindimensionalen Pro-Bullying-Faktors) eine bessere Passung mit den Daten ergibt (z. B. Schäfer u. Korn, 2004; Kulis, 2005), präferiert die CFA für unsere Stichprobe das Vier-Faktoren-Modell (mit eindimensionalem Pro-Bullying-Faktor) als passender. Da die drei Bullyingrollen (Täter, Assistent und Verstärker) jedoch jeweils eigene Varianz aufklären und eigene Charakteristiken beinhalten (Sutton u. Smith, 1999; Backhausen, 2007), wurden im Sinne einer besseren Vergleichbarkeit mit den genannten Studien auch hier die aggressiven Rollenskalen einzeln gebildet.

3 Ergebnisse

Verteilung der Schüler über die Bullyingrollen. Auf Basis der in der Untersuchung erhobenen Mitschülerurteile kann in der Schule 92 % der Kinder eine distinkte Bullyingrolle zugewiesen werden. Wie in Abbildung 1 dargestellt kommt der Verteidigerrolle die höchste Prävalenz (27 %) zu, gefolgt von der Außenstehendenrolle (21 %), die Kindern von ihren Mitschülern am zweithäufigsten zugeschrieben wird. Am dritthäufigsten werden Assistenten (14 %) benannt, 12 % der Schüler werden von ihren Mitschülern in der Opferrolle gesehen. Die Täterrolle (8 %) ist am wenigsten stark repräsentiert.

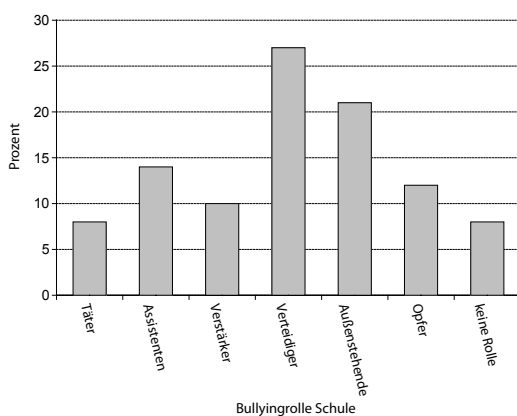


Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der Schüler über die Bullyingrollen (N = 251)

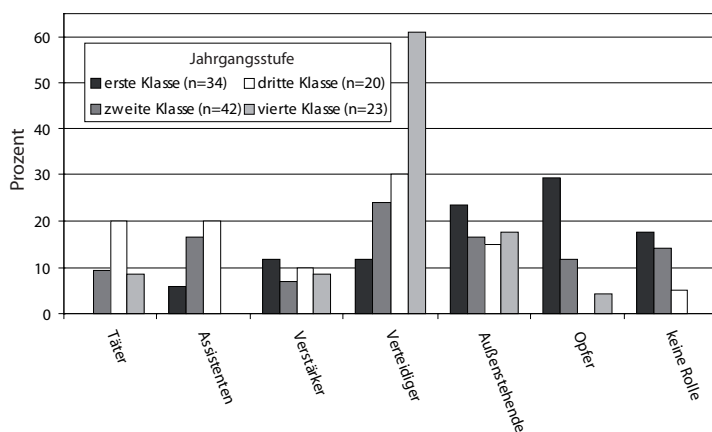


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der Hortkinder über die Bullyingrollen nach Jahrgangsstufen (N = 119)

Eine Betrachtung der Prävalenzraten nach Jahrgangsstufen ergibt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Rollenverteilung ($\chi^2 (18, N = 251) = 13.65, n.s.$). Das heißt, dass die Verteilung der Schüler über die Bullyingrollen sich in den jüngeren Klassen ähnlich wie in den höheren Klassenstufen verhält.

Ein anderes Bild zeigt sich für die altersgemischten Hortgruppen. Abbildung 2 zeigt, dass die Verteilung der Kinder über die Bullyingrollen im Hort mit dem Alter der Kinder variiert, d. h. sich nach Jahrgangsstufen signifikant voneinander unterscheidet ($\chi^2 (18, N = 119) = 41.07, p < .001$). Vergleicht man dabei die jüngeren mit den älteren Kindern zeigt sich, dass Hortkinder aus den unteren (ersten und zweiten) Jahrgangsstufen signifikant öfter in der Opferrolle ($\chi^2 (1, N = 119) = 7.15, p < .01$) und signifikant seltener in der Verteidigerrolle ($\chi^2 (1, N = 119) = 10.62, p < .01$) repräsentiert sind als Hortkinder aus den höheren (dritten und vierten) Jahrgangsstufen. Eine Risikoanalyse zeigt darüber hinaus, dass Erstklässler im Vergleich zu ihren älteren Hortgruppenmitgliedern ein mehr als doppelt so hohes Risiko haben, Opfer von Bullying zu sein: Relatives Risiko (RR) = $[(10/16) / (24/103)] = 2.68$ (95 %-Konfidenzintervall (KI): 1.6-4.5; $p < .005$).¹

Transkontextuelle Stabilität des Bullyingverhaltens. Im nächsten Schritt wurde die Stabilität des Rollenverhaltens zwischen den zwei Kontexten (Schule und Hort) untersucht. In Tabelle 2 sind die Interkorrelationen zwischen den z-standardisierten Werten der Schüler auf den Bullyingverhaltensskalen (Peernominierungen) für Schule und Hort aufgeführt.

Tabelle 2: Stabilität des peernominierten Rollenverhaltens zwischen Schule und Hort (Korrelation nach Pearson)

| | | Hort: z-Werte | | | | | |
|-----------------|---------------------|---------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------|
| | | Täterskala | Assisten- tenskala | Verstär- kerskala | Verteidi- gerskala | Außenste- henden- skala | Opfer- skala |
| Schule: z-Werte | Täterskala | 0,73** | 0,58** | 0,64** | -0,22* | 0,02 | 0,16 |
| | Assistentenskala | 0,58** | 0,53** | 0,6** | -0,22* | 0,08 | 0,12 |
| | Verstärkerskala | 0,66** | 0,53** | 0,59** | -0,23* | 0,11 | 0,12 |
| | Verteidigerskala | -0,3** | -0,35** | -0,36** | 0,39** | -0,04 | -0,11 |
| | Außenstehendenskala | -0,13 | 0,02 | 0,05 | -0,07 | 0,06 | 0,08 |
| | Opferskala | 0,02 | 0,06 | 0,15 | -0,22* | 0 | 0,61** |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant, * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant, N = 119

¹ Das Relative Risiko (RR) berechnet sich in diesem Fall als Quotient aus dem Risiko als Erstklässler in der Opferrolle zu sein (Anzahl der Erstklässler-Opfer [10] / Anzahl der Opfer insgesamt [16]) und dem Risiko als Erstklässler nicht Opfer zu sein (Anzahl der Erstklässler ohne Opferrolle [24] / Anzahl der Kinder ohne Opferrolle insgesamt [103]).

Zum einen zeigt sich hohe Stabilität für pro-aggressives Bullyingverhalten. Die höchste Interkorrelation besteht für Täterverhalten. Es scheint also, dass die Tendenz andere zu mobben im Wechsel zwischen verschiedenen sozialen Kontexten sehr stabil ist. Ähnliches gilt für aktives Unterstützen (Assistentenverhalten) und Verstärken von Bullying. Zusätzlich ist die hohe Interkorrelation zwischen den drei pro-aggressiven Bullyingrollen auffällig. Aus der Perspektive der Mitschüler liegen also die Tendenz, als Bully zu agieren und die Tendenzen bei aggressiven Attacken mitzumachen oder Bullying durch lachen oder anfeuern zu verstärken nahe beieinander.

Prosoziales Verteidigerverhalten erweist sich als mäßig stabil. Die Interkorrelation von Verteidigerverhalten zwischen Schulklasse und Hortgruppe ist signifikant, aber weniger stark ausgeprägt als die Interkorrelation für aggressive Verhaltenstendenzen. Dabei ist prosoziales Verhalten negativ mit allen pro-aggressiven Verhaltenstendenzen korreliert.

Keine signifikanten Interkorrelationen ergeben sich für Außenstehendenverhalten. Dies ist neben den Ergebnissen der konfirmatorischen Faktorenanalyse ein weiterer Hinweis darauf, dass die Tendenz, sich aus Bullysituationen herauszuhalten von der untersuchten Altersgruppe nur sehr diffus nominiert wird. Dass einige Kinder von ihren Mitschülern in dieser Rolle gesehen werden (vgl. die Ergebnisse zur Rollenverteilung) zeigt, dass die Grundschüler diese Verhaltenstendenz in Bullysituationen zwar erkennen und identifizieren können, ihnen aber, anders als älteren Kindern und Jugendlichen, eine klare Differenzierung noch nicht gelingt.

Die Tendenz zum Opfer von Bullying zu werden erweist sich mit einer hohen signifikanten Interkorrelation als transkontextuell relativ stabil.

Verhaltensänderungen zwischen altershomogenem und altersgemischtem Kontext. Um die sich transkontextuell zwischen altershomogenem und altersgemischtem Gruppensetting vollziehenden Verhaltensänderungen und -stabilisierungen genauer erfassen zu können, wurden die Veränderungen der individuellen Skalenwerte zwischen den Kontexten in Abhängigkeit von Jahrgangsstufe und Bullyingrolle analysiert. Dazu wurden mit Hilfe der z-standardisierten Skalenwerte aus Schule und Hort Differenzwerte (Intercepts) gebildet, die beschreiben, ob die Verhaltensweisen zwischen Klasse und Hortgruppe in ihrer Intensität stabil bleiben (Intercept = 0) oder im altersgemischtem Setting der Hortgruppe häufiger (Intercept > 0) oder weniger oft (Intercept < 0) gezeigt werden als in der Schulklasse. Abbildung 3 zeigt die generellen Tendenzen der Verhaltensänderung auf Jahrgangsstufenebene.

Es zeigt sich, dass Erstklässler im Hort mehr Viktimisierung erleben als in der Schule. Auch ihre Tendenz zu Außenstehendenverhalten ist im altersgemischtem Gruppensetting höher. Hingegen punkten die Erstklässler auf allen aggressiven Skalen und vor allem der Verteidigerskala weniger als in der Schule. Die Zweitklässler bleiben in ihren Verhaltensausprägungen im Vergleich zur Schule relativ stabil. Drittklässler legen als einzige Gruppe im Hort stark auf den aggressiven Skalen zu, während Viertklässler im Hort deutlich mehr Verteidigerverhalten als in ihren Schulklassen zeigen.

Insgesamt lässt sich folgender Zusammenhang feststellen: Je älter die Kinder, desto eher zeigen sie im altersgemischtem Gruppensetting der Hortgruppe öfter Verteidiger-

verhalten als in ihrer alterhomogenen Schulklasse ($r_{\text{Intercept Verteidigerskala, Alter}} = .41^{**}; p < .001$). Und je jünger die Kinder, desto größer ist die Tendenz in der Hortgruppe stärker viktimisiert zu werden als in der altershomogenen Schulklasse ($r_{\text{Intercept Opferskala, Alter}} = .32^{**}; p < .001$).

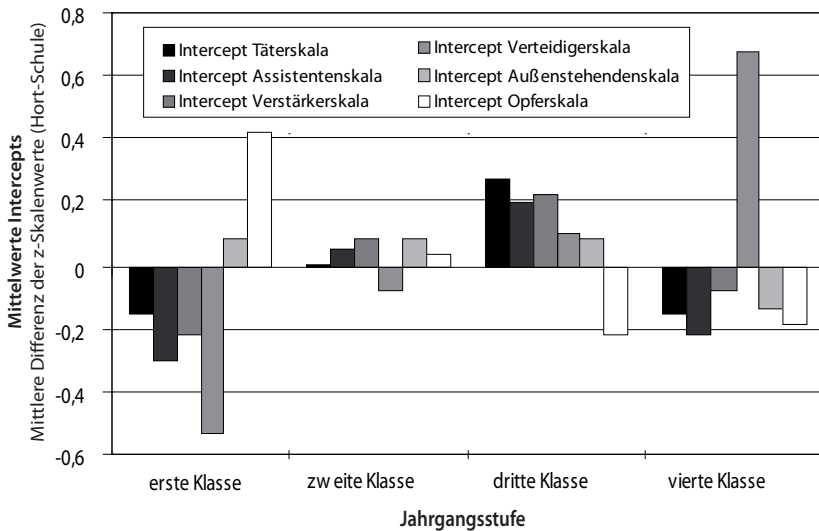


Abbildung 3: Verhaltensveränderungen zwischen Schulklasse und Hortgruppe nach Jahrgangsstufen

4 Diskussion

Die Ergebnisse der hier präsentierten Studie zu Bullying im Grundschulalter sind aufschlussreich: Sie bestätigen einerseits schon für Grundschulklassen eine Rollenverteilung, wie sie aus höheren Jahrgangsstufen berichtet wird, wobei andererseits eine hohe Interkorrelation zwischen den aggressiven Rollen hervorsteht. Das Rollenverhalten präsentiert sich zwischen Schulklasse und Hortgruppe mit erstaunlicher, aber zwischen den Verhaltensqualitäten und den Altersgruppen variierender Stabilität.

Auch in Grundschulklassen kann neun von zehn Kindern, basierend auf den Aussagen ihrer Mitschüler, eine distinkte Rolle im Bullyinggeschehen zugeordnet werden. Dabei ist die in der vorliegenden Studie dokumentierte Rollenverteilung den Befunden aus höheren Jahrgangsstufen der weiterführenden Schule ähnlich (vgl. Tab.1).

Allerdings sind auch einige Besonderheiten von Bullying im Grundschulalter hervorzuheben. So ist die hohe Korrelation zwischen Täter, Assistenten und Verstärker-

verhalten, die sich durch alle vier Jahrgangsstufen zieht, bemerkenswert, denn sie lässt vermuten, dass aggressives Verhalten im Grundschulalter grundsätzlich noch höhere Plastizität aufweist als in der weiterführenden Schule. Die hohe Affinität, die Kinder und Jugendliche mit aggressiven Verhaltensmustern zueinander haben (Salmivalli et al., 1998; Schäfer u. Korn, 2004), scheint im Grundschulalter dazu zu führen, dass je nach Situation die gleichen Kinder mal aggressive Attacken steuern, mal dabei unterstützend eingreifen oder verstärkend aktiv sind. Allerdings sind ihre Präferenzen eindeutig dem aggressiven Spektrum zuzuordnen, denn die Ausprägung aggressiven Verhaltens korreliert auch für diese Altersgruppe schon negativ mit den Verhaltensweisen, die der Verteidiger-, Außenstehenden- oder Opferrolle zugrunde liegen.

Während sich im altershomogenen Setting der Schulklassen das Alter der Kinder in Bezug auf die Rollenverteilung nicht als differenzierende Variable erweist, zeigen sich im altersgemischten Kontext der Hortgruppen beachtliche Altersunterschiede bezüglich der Rollenverteilung. Während ältere Kinder hier in den dominanten aggressiven und prosozialen Rollen (Täter, Assistent und Verteidiger) überrepräsentiert sind, haben die jüngsten Kinder (Erstklässler) im altersgemischten Gruppensetting ein deutlich erhöhtes Risiko zum Opfer von Bullying zu werden.

Bezüglich der transkontextuellen Stabilität der Bullyingrollen resp. der Verhaltenstendenzen fällt insgesamt zunächst eine beachtliche Korrelation zwischen Viktimisierung in der Schulklasse und im Hort auf, was zum einen der relativen Distinktheit der zugeschriebenen Erfahrungen zu schulden ist (viele Kinder haben negative Skalenwerte, einige machen diese Erfahrung manchmal und wenige regelmäßig). Entsprechend finden wir auch in unserer Stichprobe Kinder, die sowohl in der Klasse wie im Hort als Opfer identifiziert werden. Hier wäre nahe liegend, auch den Kontext der Klasse resp. Hortgruppe jeweils näher zu beleuchten und z. B. zu prüfen, inwieweit personale Merkmale und Kontextmerkmale weitere Aufklärung bringen. Zum Beispiel böte sich an, den Zusammenhang zwischen stabilen Opferrollen und der Qualität des Klassenmanagements (Roland u. Galloway, 2002) an einer größeren Stichprobe zu analysieren. Allerdings sollte auch die hohe transkontextuelle Stabilität der pro-aggressiven Verhaltensweisen unter solch differenzierenden Aspekten zukünftig näher betrachtet werden.

Für prosoziales Verhalten finden wir hingegen insgesamt eine deutlich geringere transkontextuelle Stabilität als z. B. für aggressives Rollenverhalten. Das bedeutet, ob jemand in der Klasse unterstützend, tröstend oder mit Übersicht reagiert, wenn andere Kinder Hilfe benötigen, lässt weniger gute Vorhersagen darüber zu, ob ebendieses Verhalten auch im Hort gezeigt wird. Über die Gründe der Stabilität resp. Veränderung des gezeigten Verhaltens lässt sich an diesem Punkt der Studie noch relativ wenig sagen. Es fehlen Längsschnittdaten, und um Kontexteffekte abzuschätzen, wäre eine größere Stichprobe mit mehr Klassen und Hortgruppen pro Jahrgangsstufe nötig. Darüber hinaus fehlen aber auch Variablen, die den Einfluss von Individual- und Kontexteffekten gegeneinander abschätzbar machen. All dieses ist Teil laufender Untersuchungen, die spezifischere Aussagen erlauben werden.

Allerdings zeigen sich in unseren Daten Tendenzen, die neugierig machen. So zeigt die Analyse der Veränderungswerte (Intercepts), dass jüngeren Kindern im altersgemischten Kontext Hort offenbar deutlich weniger Verhaltensoptionen offen stehen als innerhalb ihrer alterhomogenen Klasse und dass sich die Verhaltensoptionen für ältere Kinder im altergemischten Kontext deutlich erweitern. Analog zum steigenden Alter steigt auch die Tendenz, im altersgemischten Kontext mehr prosoziales Verhalten zu zeigen als in der Klasse. Hier bestätigen die Daten die Befunde von McClellan (1997), denen zu Folge ältere Kinder in altersgemischten Kontexte stärker prosozial und unterstützend agieren als in alterhomogenen Kontexten. Allerdings wird auch deutlich, dass nicht alle Kinder die Erweiterung ihres Handlungsspielraums für prosoziales Verhalten nutzen. Einige der älteren Kinder wechseln im Hort in aggressive Rollen und können damit mehr Aufmerksamkeit gewinnen als innerhalb ihrer Klasse, da sie im Hort deutlich weniger Ablehnung zu spüren bekommen als in der Klasse (Backhausen, 2007). Dass dies deshalb als effiziente Strategie wahrgenommen wird, erscheint nahe liegend. Damit bestätigen die Ergebnisse auch Hawley (1999), denn offenbar nutzen einige ältere Kinder ihre im altergemischten Setting erweiterte Option auf Dominanzerwerb unter Anwendung prosozialer Strategien, während andere mit aggressiven Strategien operieren.

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse unserer Studie die Grundschule als einen Ort, wo Bullying bereits stattfindet und Rollenverhalten, ähnlich wie in der weiterführenden Schule, von den Schülern repräsentiert wird. Die Grundschulzeit scheint aber ebenso durch eine deutlich höhere Plastizität und Kontextabhängigkeit des Rollenverhaltens gekennzeichnet zu sein. Das bedeutet Exploration von Verhalten und Strategien scheinen charakteristisch. Die Befunde zur transkontextuellen Verhaltensstabilität nach Jahrgangsstufen weisen darauf hin, dass dominantes (aggressives oder prosoziales) Rollenverhalten in Bulliyingsituationen, aber auch das Risiko viktimisiert zu werden, durch Merkmale des Kontextes beeinflusst sein könnten und als Funktion der individuell im Kontext zur Verfügung stehenden Verhaltensoptionen gesehen werden können. Je jünger ein Kind im altersgemischten Kontext ist, desto weniger aktive Verhaltensoptionen stehen ihm zur Verfügung und desto höher ist das Risiko in die Opferrolle zu geraten. Allerdings zeichnet sich auch schon im Verlauf der Grundschuljahre eine zunehmende Manifestation von Rollenverhalten ab, und dieses scheint in systematischem Zusammenhang zu den wachsenden kognitiven und emotionalen Fähigkeiten (Hörmann, Zihl, Schäfer, 2008) aber auch den sozialen Fähigkeiten zu stehen. Die Befunde zu den verschiedenen Spielarten dominanten Verhaltens implizieren (mit besonderem Blick auf die Stabilisierung von aggressiven und prosozialen Verhaltenstendenzen), Prävention nicht nur im Sinne einer generellen Förderung von Kompetenzen zu verstehen, sondern auch die offenkundig asymmetrisch verteilten Ambitionen zu sozialer Dominanz zu berücksichtigen und dabei die verschiedenen Ebenen möglicher Verstärkungsprozesse nicht zu ignorieren. Das bedeutet, dass den Reaktionen des Umfelds (Mitschüler, aber auch Lehrer, Erzieher, Eltern) in dieser Entwicklungsphase eine entscheidende Signalwirkung zukommt: Die aggressiven Verhaltensstrategien der Täter werden verstärkt, so lange ihre Erfolgserwartungen in den Interaktionen mit der Umwelt nicht systematisch

enttäuscht werden (Olweus, 1978; Egan, Monson, Perry, 1999). Wo sich das aggressive Vorgehen des Täters nicht lohnt, wird sich auch Bullying als langfristig erfolgreiche Verhaltensstrategie des Täters in einer Klasse/Hortgruppe nicht etablieren können. Optimal wäre hier eine Grundschulklasse/Hortgruppe, wo aggressives Verhalten mit pädagogischem Augenmaß bewertet (Krappmann u. Oswald, 1995; Schäfer, 2007), aber Versuche, mittels systematischer Aggression soziale Dominanz zu erlangen, konsequent unterbunden würden, während prosoziales Verhalten ebenso konsequent durch Wertschätzung verstärkt würde.

Literatur

- Backhausen (jetzt Hörmann), C. (2007). Mobbing in Grundschulklassen und Hortgruppen. Zum Wandel der Dynamik von Mobbing über die Grundschulzeit, und zur individuellen Verhaltensstabilität der Schüler in altershomogenem und altersgemischtem Kontext. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Beelmann, A. (2008). Prävention von Gewalt und Delinquenz in Schulen: Aktuelle Probleme und Ergebnisse. Vortrag auf der Tagung „Gewalt und Bullying an Schulen: Konzepte, Interventionsmöglichkeiten, Kontakte“. Mainz, April 2008.
- Camodeca, M., Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.
- Egan, S. K., Monson, T. C., Perry D. G. (1999). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34, 996-1006.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Hörmann, C., Zihl, J., Schäfer, M. (2008). Bullying in primary school: Participant roles, their stability between contexts and associations with social cognition. Paper presented at the 20th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Würzburg, Germany.
- Krappmann, L., Oswald, H. (1995). Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.
- Kulis, M. (2005). Bullying als Gruppenphänomen: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying. München: Dr. Hut.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K. Berts, M., King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- McClellan, D. (1997). Addressing the risk of bullying in Mixed-age groups. The MAGnet Newsletter on Mixed- age grouping in preschool and elementary settings (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois), 5, 60-63.
- Monks, C.; Smith, P.K., Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Muskatewitz, S. (2007). Der Zusammenhang zwischen dem Sozialklima der Schulklasse und der Prävalenz von Bullying unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen des Leh-

- rermanagements auf die Qualität der sozialen Interaktionen. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Olthoff, T., Goossens, F., Vermande, M., van der Meulen-van Dijk, M., Aleva, L. (2008). Bullying as a social strategy: Children's involvement in bullying and their desired and acquired dominance in the peer group. Paper presented at the 20th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Würzburg, Germany.
- Olweus, Dan (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- 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, NJ: Erlbaum.
- Pepler, D., Craig, W. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19, 1-12.
- Roland, E., Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- 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. (2007). Mobbing unter Schülern: Phänomenologie, Dynamik und Ansätze zur Prävention/Intervention. In: Franz Petermann und W. Schneider (Hrsg.). *Enzyklopädie der Angewandten Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, M., Hörmann, C., Habermeier, V., Brandl, M., Naumann, J. (2008). Bullying in adolescents: An adaptation of the participant role approach. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. F., Schulz, F. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary and secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335.
- Schäfer, M., Korn, S. (2001). Bullying – eine Definition (PEU-Stichwort). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 236-237.
- Schäfer, M., Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaptation des „Participant Role“ – Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19-29.
- Schäfer, M., Werner, N. E., Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.
- Smith, P. K. (1994). What can we do to prevent bullying? *The Therapist*, Summer, 12-15.
- Smith, P. K., Madsen, K., Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. Slee, P. (Hrsg.) (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

- Smith, P. K., Pepler, D., Rigby, K. (Hrsg.) (2003). *Bullying in Schools. How successful can interventions be?* London: Cambridge University Press.
- Sutton, J., Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Veenstra, R., Sentse, M., Lindenberg, S., Peets, K., Hodges, E. V. E., Salmivalli, C. (2008). Responses to victimization in the peer group: Growth in reactive aggression, withdrawal, and prosocial behavior. Paper presented at the 20th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Würzburg, Germany.
- Zihl, J. (2007). *Bullying unter Grundschulern in unterschiedlichen sozialen Kontexten: Zum Zusammenhang zwischen Bullyingrolle, Alter und Theory of Mind*. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität.

Korrespondenzanschrift: PD Dr. Mechthild Schäfer, Institut für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstr. 13, 80802 München; E-Mail: mechthild.schaefer@gmx.de