

<http://hdl.handle.net/20.500.11780/3759>

Erstveröffentlichung bei Vandenhoeck & Ruprecht (<http://www.v-r.de/de/>)

Autor(en): Stoiber, Manuel; Schäfer, Mechthild

Titel: "Gewalt ist keine Lösung, aber eine coole Alternative?" - Was Täter bei Bullying so erfolgreich macht

Erscheinungsjahr: 2013

In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 2013, 62 (3), 197-213

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen 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

Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID)
Universitätsring 15
54296 Trier
Telefon: +49 (0)651 201-2877
Fax: +49 (0)651 201-2071
info@zpid.de

„Gewalt ist keine Lösung, aber eine coole Alternative?“ – Was Täter bei Bullying so erfolgreich macht

Manuel Stoiber und Mechthild Schäfer

Summary

“Violence is no Solution but a Cool Alternative?”: Why Bullies are so Effective

Those, who bully others, are prone to be characterized as „aggressive“, „antisocial“, and „without empathy“ by their teachers: the standard view on aggressive children. However, are these qualities a bully could gain dominance from? With this study we aim to examine the characteristics of „effective“ bullies. To this end, we gathered sociometric data on participant roles (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Östermann, Kaukiainen, 1996), resource-control strategies (Hawley, 2003) and social status (Coie, Dodge, Coppotelli, 1982; Cillessen u. Mayeux, 2004) from 2,600 pupils (54 % male), first to tenth grade in primary and secondary schools in and around Munich. Bullies in primary school extensively used coercive strategies, while those who bully individual peers in secondary school combined the extensive use of coercive strategies with a comparable amount of prosocial strategies. In consequence, they control most of the material and social resources in the classroom. When bistrategics were compared with those, who only use coercive strategies, the two groups differed in resource control as well as in status. Bullies identified as bistrategics were high on perceived popularity, but that is – other than in primary school – attributed to the coercives in secondary school, too. Implications on how to recognize an effective bully are discussed in order to make sure that victims receive effective support.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 62/2012, 197-213

Keywords

bullying – bullies – resource control – status – bistrategics

Zusammenfassung

Schüler, die ihre Mitschüler schikanieren, würden von ihren Lehrern vermutlich als „aggressiv“, „unsozial“ oder „empathielos“ charakterisiert: die klassische Sicht auf aggressive Kinder. Doch sind dies Eigenschaften, die einem Täter erfolgreiches Bullying ermöglichen? Kennzeichen eines erfolgreichen Bullies zu explorieren, war das Ziel dieser Studie. Dazu wurden Daten bzgl. Mitschülerrollen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Östermann, Kaukiainen, 1996), Ressourcenkontrollstrategien (Hawley, 2003) und sozialer Status (Coie, Dodge, Coppotelli, 1982; Cillessen u. Mayeux, 2004) von 2.600 Schülern (54 % männlich) der ersten bis einschließlich zehnten Klasse erhoben, die Grundschulen und Gymnasien im Großraum

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 62: 197 – 213 (2013), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2013

München besuchten. Täter in der Grundschule setzen überdurchschnittlich häufig coercive Verhaltensstrategien ein, während die Kinder, die in der weiterführenden Schule einzelne Mitschüler systematisch schikanieren, neben den coerciven Strategien zu fast gleichen Anteilen auch auf prosoziale Strategien zurückgreifen. Diese Schüler kontrollieren infolgedessen die meisten sozialen und materiellen Ressourcen im Klassenzimmer. Differenziert man die Täter jedoch anhand ihrer eingesetzten Verhaltensstrategien in Bistrategen und Coersive, unterscheiden sie sich sowohl im Ausmaß der Ressourcenkontrolle als auch in ihrem sozialen Status. Vor allem die Bistrategen genießen hohes Ansehen unter den Peers, was – anders als in der Grundschule – aber in der weiterführenden Schule auch den coerciven Strategen nicht wirklich verwehrt wird. Implikationen für das Erkennen der wirklichen Bullies werden diskutiert, um den Opfern zuvorderst effizienten Schutz zu gewährleisten.

Schlagwörter

Bullying – Täter – Ressourcenkontrolle – Status – Bistrategen

1 Hintergrund

Aggression ist häufig als ein Verhalten definiert, das bei anderen Personen physische Schäden verursacht resp. verursachen kann (vgl. z. B. Loeber u. Hay, 1997). Andere Definitionen beschreiben Aggression dagegen als ein Verhalten, welches mit dem Ziel eingesetzt wird, andere in irgendeiner Form zu schädigen oder zu verletzen (z. B. Parke u. Slaby, 1983) und schließen neben physischen auch psychische Konsequenzen oder Schäden ein. Die Absichten des Aggressors¹ werden dabei besonders betont. In Abhängigkeit von Alter und Geschlecht variierend bezeichnet Aggression somit kein einheitliches Verhalten, sondern tritt in den verschiedensten Formen sozialer Interaktionsmöglichkeiten auf.

Von Bullying wird dann gesprochen, wenn ein Schüler über einen längeren Zeitraum, wiederholt und systematisch, aggressiven Verhaltensweisen einer oder mehrerer Schüler ausgesetzt ist (Schäfer u. Korn, 2001). Andere Studien definieren zusätzlich, dass Bullying nur auf Basis eines sozialen Interaktionsgefüges überhaupt möglich wird (Björkvist, Ekman, Lagerspetz, 1982) und dass gruppendynamische Prozesse (Gardeau u. Cillessen, 2006) die Beteiligung aller in einer Klasse fordern und immer wahrscheinlicher machen, je länger Bullying andauert. Starre Gruppen (z. B. Schulklassen) innerhalb eines hierarchischen Gefüges stellen hierzu optimale Voraussetzungen dar, weil Ausweichen nahezu unmöglich ist, wenn das System (Schule) den Missbrauch sozialer Macht (Smith u. Sharp, 1994) als Modell anbietet und nicht systematisch als

¹ Zugunsten einer besseren Lesbarkeit sollen im Folgenden jeweils nur die Gattungsbegriffe „Aggressor“, „Schüler“ oder „Lehrer“ etc. verwendet. Dabei sollen weibliche Personen („Schülerinnen“, „Lehrerinnen“, „Täterinnen“ etc.) stets ausdrücklich mit eingeschlossen werden.

inakzeptabel ahndet (Schäfer, 2012). Das heißt, ein Lehrer, der seine Positionsmacht gegenüber den Schülern „missbraucht“, signalisiert Schülern, dass die Degradierung anderer in Ordnung ist. Dieser Effekt wird verstärkt, wenn dort, wo nahezu alles „ge-regelt“ ist (pünktlich sein, aufpassen, kein Handy etc.), ein Phänomen wie Bullying einfach übersehen wird resp. unkommentiert bleibt und nicht klar als regelwidriges und zu sanktionierendes Verhalten klassifiziert wird.

Aggressive Verhaltensweisen wurden lange Zeit allein als das Ergebnis von kognitiven Verzerrungen und Defiziten auf verschiedenen Stufen der sozialen Informationsverarbeitung (Crick u. Dodge, 1996) verstanden. Weil dies aber lediglich für reaktiv aggressive Kinder zutrifft, wurde eine Differenzierung zwischen reaktiver und proaktiver Aggression erforderlich. Nur proaktiv aggressive Kinder setzen wohlbedacht Aggression ein, um durch ihr Verhalten externe Belohnungen zu realisieren. Aggression wird zum effektiven Mittel, um begehrte Ziele und Wünsche zu erreichen, und dieser instrumentelle Nutzen steht im Vordergrund.

Bullying umfasst ausschließlich proaktive Aggression (Boulton u. Smith, 1994), wobei Täter ab der dritten Jahrgangsstufe auf eine überdurchschnittliche Theory of Mind zurückgreifen können (Hörmann, Zihl, Schäfer, 2008) und diese speziellen Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme kompetent einsetzen, um die soziale Umgebung zu manipulieren und zu täuschen (Schäfer, 2012). Gleichwohl ist nicht jede Bullyingepisode auf ausgeprägte sozio-kognitive Fähigkeiten zurückzuführen (Sutton, Smith, Swettenham, 1999), sodass von einer heterogenen Gruppe von Bullies in sozio-kognitiver Hinsicht auszugehen ist (Arsenio u. Lemerise, 2001; Peeters, Cillessen, Scholte, 2009).

Als Motiv von Bullying präsentiert sich das Streben nach Dominanz mit dem Ziel, den eigenen sozialen Status innerhalb der Peergroup aufzuwerten oder zu erhalten (Schäfer u. Korn, 2001). Die Peergroup nimmt eine zentrale Position ein, denn die Reaktion der Peers entscheidet über den Erfolg, d. h. Anerkennung und Popularität, des Täters. De facto lässt sich auf Basis von Mitschülerinformationen neun von zehn Kindern einer Schulklasse eine distinkte Rolle im Bullyingprozess zuordnen (Salmivalli et al., 1996; im Überblick Schäfer, 2012).

Bullies schikanieren also Klassenkameraden systematisch, um ihr ausgeprägtes Bedürfnis nach Dominanz zu befriedigen (vgl. Hawley, 1999). Ein Schüler ist dominant, wenn er uneingeschränkten Zugang zu den materiellen und sozialen Ressourcen innerhalb des Klassenzimmers besitzt. Da diese Ressourcen nicht unbegrenzt in der Umwelt der Kinder vorliegen, finden in Gruppen, und somit auch innerhalb einer Schulklasse, Wettkämpfe um die Kontrolle von Ressourcen statt (Hawley, 1999). Ressourcenkontrolle wird sowohl durch den Einsatz prosozialer Strategien wie Hilfsbereitschaft, als auch durch den Gebrauch coersiver Strategien wie aggressive Verhaltensweisen errungen. Welche Verhaltensstrategien individuell präferiert werden, um soziale Dominanz zu erlangen, ist insbesondere von der Entwicklungsstufe abhängig (Hawley, 1999): Die fortschreitende Entwicklung der sozio-kognitiven Fähigkeiten ermöglicht es Kindern ab dem mittleren Grundschulalter, nicht nur coersive, sondern auch prosoziale Verhaltensstrategien differenziert zu nutzen (Hawley, 2003). Ab die-

sem Zeitpunkt präferieren die Peers den Umgang mit prosozial dominanten Kindern und lehnen den Umgang mit coersiv dominanten Kindern ab (Hawley, 1999).

Hawley (2003) formulierte auf Basis der beiden Verhaltensstrategien fünf verschiedene Ressourcenkontrollgruppen, von denen drei hinsichtlich der Ressourcenkontrolle als besonders interessant erscheinen: Prosoziale und Coersive wenden die jeweils zugehörigen Verhaltensstrategien häufig an und kontrollieren mehr Ressourcen als der Durchschnitt der Klasse (Hawley, 2007), während Bistrategen durch die Kombination von coersiven und prosozialen Strategien überdurchschnittliche Fähigkeiten beim Erwerb von Ressourcen demonstrieren: Sie nutzen Aggression in einer Weise, die ihre Position in der Dominanzhierarchie der Klasse nicht gefährdet (Hawley u. Vaughn, 2003). Bistrategen haben den höchsten sozialen Einfluss in der Klasse und können die Lerneinstellung ihrer Klasse in substanziellem Ausmaß beeinflussen (vgl. Schwanke u. Schäfer, 2013).

In der Grundschule setzen Bullies beinahe ausschließlich coersive Strategien ein und sind entsprechend der Ressourcenkontrollgruppe der Coersiven zuzuordnen (vgl. Hütter, 2010). Die Mitschüler nehmen diese coersiven Bullies als dominant wahr, sanktionieren aber mittels negativer Aufmerksamkeit und präferieren den Umgang mit prosozialen Peers (vgl. Hawley, 1999). Lediglich eine Minderheit der Bullies ist schon im Grundschulalter in der Lage, unter Einsatz beider Strategien ähnliche Vorteile wie die prosozialen Kinder zu erlangen (Hütter, 2010), z. B. Beliebtheit bei ihren Mitschülern (Hawley, 1999; Hawley, 2003). Beliebtheit (social preference; Coie et al., 1982) ist abzugrenzen von wahrgenommener Popularität, welche auf Basis der individuellen Einschätzung den Beliebtheitsgrad eines Schülers bei seinen Peers erfasst (Parkhurst u. Hopmeyer, 1998). Beide Konstrukte gilt es zu berücksichtigen, will man den sozialen Status in der Peergroup – welcher neben der Kontrolle von Ressourcen das zentrale Motiv für Bullying ist – näher betrachten.

Von allen Rollen im Bullyingprozess erfahren Bullies in Grundschulklassen die höchste Ablehnung (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke, Schulz, 2005) und werden nur in begrenztem Ausmaß von ihren Mitschülern als populär wahrgenommen (Caravita, Di Blasio, Salmivalli, 2009). In der weiterführenden Schule verringert sich diese Ablehnung (vgl. Cillessen u. Mayeux, 2004). Veenstra, Lindenberg, Zijlstra, De Winter und Verhulst (2007) berichteten sogar von durchschnittlichen sozialen Präferenzwerten für Bullies. Schäfer und Kollegen (2005) konnten bestätigen, dass Bullies in der weiterführenden Schule nicht stärker abgelehnt wurden als Schüler, die nach eigenen Angaben bei Bullying nicht involviert waren. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass Bullies in der weiterführenden Schule – anders als in der Grundschule – von ihren Mitschülern als äußerst populär wahrgenommen werden (Caravita et al., 2009).

Beim Übertritt in die weiterführende Schule entsteht ein neues Gruppengefüge, in welchem eine gültige Dominanzhierarchie zunächst konstituiert werden muss. Coersive Strategien werden dabei zunächst in inflationärem Ausmaß eingesetzt (Pellegrini u. Long, 2002). Für Bullies stellt Bullying deshalb ein erfolgreiches Mittel dar, beim Eintritt in eine neue Peergroup Zugang zu begrenzten Ressourcen zu erlangen. Nicht

nur die Stabilität der Täterrolle von der Grundschule zur weiterführenden Schule (Schäfer et al., 2005) legt nahe, dass es sich in vielen Fällen um die Schüler handelt, die schon in der Grundschule als dominant wahrgenommen wurden, da das Bedürfnis nach Ressourcenkontrolle relativ stabil über die Zeit bestehen bleibt (Hawley, 1999).

Ist aber Dominanz und die damit verbundene Kontrolle über die Ressourcen erreicht, werden coersive Strategien seltener und prosoziale Strategien häufiger eingesetzt, um freundschaftliche Peerbeziehungen zu festigen und vormalige Konflikte beizulegen (Pellegrini u. Long, 2002). Ist hier ein Verhaltensmuster, wie das der Bistrategen, von Vorteil oder wird in dieser Situation sogar verstärkt? Coersive Strategien zumindest werden nach der Konstituierungsphase vom Bully nur noch spezifisch, d. h. nur gegenüber einer bestimmten Gruppe von Mitschülern eingesetzt (Pellegrini u. Long, 2002).

2 Ziel der Studie

Ziel dieser Studie ist es, die Ressourcenkontrolle, die hierzu eingesetzten Strategien und das resultierende Ansehen bei den Bullies zwischen Grund- und weiterführender Schule zu vergleichen, um mit steigender Altersstufe die Determinanten klarer zu fassen, die einen erfolgreichen Bully identifizieren.

3 Methoden

3.1 Stichprobe

Von Januar bis Juli 2009 wurden an vier Münchner Grundschulen Kinder aller Jahrgangsstufen in standardisierten Einzelinterviews befragt. In den folgenden Monaten wurden vergleichbare Daten der Schüler der siebten, achten und neunten Jahrgangsstufe von vier Gymnasien aus dem Raum München per Fragebogen erhoben. Fünfte, sechste und zehnte Klassen konnten nur in einem der vier beteiligten Gymnasien befragt werden.

Das angewandte Peernominierungsverfahren (Participant Role Questionnaire; Salmivalli et al, 1996) lieferte in der Grundschule Informationen zum Bullyingverhalten von insgesamt 1.207 Grundschulern, wobei 963 Schüler an der Untersuchung aktiv teilnahmen. In den Gymnasien wurden Daten von insgesamt 1.393 Gymnasiasten erfasst, wobei von 157 Schülern nur Daten anhand der Nominierungen ihrer Klassenkameraden vorliegen. Demnach setzt sich die Gesamtstichprobe der vorgestellten Untersuchung aus Daten von insgesamt 2.600 Schülern zusammen.

Die Gesamtstichprobe (54 % Jungen) besteht aus 16 ersten Klassen (N = 341), 13 zweiten Klassen (N = 284), 14 dritten Klassen (N = 319), zwölf vierten Klassen (N = 263), drei fünften Klassen (N = 82), drei sechsten Klassen (N = 77), 16 siebten Klassen

($N = 444$), 15 achten Klassen ($N = 403$), 13 neunten Klassen ($N = 325$) und zwei zehnten Klassen ($N = 62$). Das Alter der Schüler lag zwischen sechs und 17 Jahren ($\bar{M}_{\text{Grundschule}} = 8 \text{ Jahre}$, $\bar{M}_{\text{weiterführende Schule}} = 13 \text{ Jahre}$).

3.2 Instrumente und Datenaufbereitung

Participant Role Questionnaires (PRQ). Um in der Grundschule Verständnis- und Leseschwierigkeiten seitens der Grundschüler bei der selbstständigen Bearbeitung des Participant Role Questionnaires (PRQ) vorzubeugen, wurden strukturierte Einzelinterviews mit den Kindern durchgeführt. Anhand eines Fotobogens, auf welchem alle Kinder einer Klasse mit Bild und Kennzahl abgebildet waren, konnten die Kinder ihre Mitschüler auf zutreffenden Items, die durch eigens angefertigte Cartoons verdeutlicht wurden, nominieren. Die Schüler der Sekundarstufe nominieren ihre Mitschüler mittels einer Klassenliste und der deutschsprachigen Adaption des PRQ (Schäfer u. Korn, 2004).

Um entsprechend dem Participant Role Approach (PRA) eine Rolle im Bullyingprozess zuweisen zu können, wurde nach Salmivalli und Kollegen (1996) vorgegangen. Während die Täter-Skala (z. B. „Wer stiftet andere an, bei Gemeinheiten mitzumachen?“; $\alpha_{\text{Gs, 5 Items}} = .91$, $\alpha_{\text{Gym, 4 Items}} = .93$)² aktives, Initiative übernehmendes, führungsorientiertes Bullyingverhalten umfasst, repräsentiert die Assistenten-Skala (z. B. „Wer macht mit, wenn jemand getreten, rumgeschubst oder geschlagen wird?“; $\alpha_{\text{Gs, 2 Items}} = .76$, $\alpha_{\text{Gym, 2 Items}} = .83$) ebenfalls aktives Bullying, das sich aber am Täter orientiert, und die Verstärker-Skala (z. B. „Wer feuert andere an, wenn sie gemein zu anderen sind?“; $\alpha_{\text{Gs, 3 Items}} = .84$, $\alpha_{\text{Gym, 2 Items}} = .90$) Verhaltensweisen, die Täter bei ihren Aktivitäten anstacheln. Die Verteidiger-Skala (z. B. „Wer tröstet die, die gemein behandelt wurden und hält zu ihnen?“; $\alpha_{\text{Gs, 3 Items}} = .85$, $\alpha_{\text{Gym, 3 Items}} = .89$) umfasst Verhaltensweisen, die das Opfer durch Trösten, Aggression stoppen oder Hilfe holen unterstützen und die Außenstehenden-Skala (z. B. „Wer hält sich immer raus, wenn jemand gemein behandelt wird?“; $\alpha_{\text{Gs, 3 Items}} = .85$)³ beschreibt Verhaltensweisen wie „Nichtstun“ und „sich Raushalten“. Zusätzlich wurde die Rolle des Opfers anhand von fünf Items erhoben (z. B. „Wer wird regelmäßig von anderen geschlagen, getreten, geschubst?“; $\alpha_{\text{Gs, 5 Items}} = .75$, $\alpha_{\text{Gym, 5 Items}} = .90$). Eine z-Standardisierung aller Skalenwerte auf Klassenebene ermöglicht Vergleiche über Klassen hinweg. Die Zuteilung zu einer Primärrolle richtete sich nach dem z-Wert, welcher a) > 0 und b) der höchste auf den sechs Skalen war. Schülern, die auf keiner Rollenskala einen z-Wert > 0 hatten oder auf zwei Skalen

² Da bei der Erhebung der Fremdeinschätzungen unterschiedliche Instrumente verwendet wurden, werden die Reliabilitäten der Skalen für Grundschule (Gs) und weiterführende Schule (Gym) getrennt berichtet.

³ Da die Rolle der Außenstehenden in der weiterführenden Schule nur mit einem Item erhoben wurde, kann an dieser Stelle keine Reliabilität der Außenstehenden-Skala für weiterführende Schulen berichtet werden.

z-Werte hatten, die sich weniger als 0.1 unterschieden, wurden der Restkategorie „keine Rolle“ zugeordnet.

Tabelle 1: Prävalenz der Bullyingrollen

	keine Rolle	Täter/Bully	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer
Grundschule	11 %	10 %	12 %	11 %	24 %	19 %	14 %
weiterfüh- rende Schule	15 %	7 %	12 %	9 %	20 %	25 %	13 %
Gesamt	13 %	8 %	12 %	10 %	22 %	22 %	13 %

Peer-Nominierungen zur Ressourcenkontrolle. Die Erfassung des Konstrukts Dominanz folgt dem von Hawley (2003) vorgeschlagenem Verfahren: Erhoben werden drei Skalen, nämlich Ressourcenkontrolle (z. B. „Wenn ihr Kinder unter euch seid: Welches Kind steht dann meistens im Mittelpunkt?“; $\alpha_{\text{Gs, 4 Items}} = .70$, $\alpha_{\text{Gym, 3 Items}} = .77$), prosoziale Strategien (z. B. „Welches Kind kriegt oft, was es will, weil es richtig nett zu anderen ist?“; $\alpha_{\text{Gs, 4 Items}} = .48$, $\alpha_{\text{Gym, 3 Items}} = .57$), coercive Strategien (z. B. „Welches Kind kriegt oft seinen Willen, weil es andere zu etwas zwingt?“; $\alpha_{\text{Gs, 4 Items}} = .82$, $\alpha_{\text{Gym, 4 Items}} = .85$) und die Identifikation der Ressourcenkontrollgruppen (Bistrategie, Prosozial, Coersiv, Typisch, Non-Controller) erfolgte in Anlehnung an Hawley (2003). Schüler, welche auf den Skalen „prosoziale Strategien“ und zugleich „coercive Strategien“ einen z-Wert > 1 hatten, wurden als Bistrategen identifiziert. Schüler, denen nur bei den coerciven Strategien ein z-Wert > 1 zu eigen war, wurden als Coersive identifiziert. Die Identifizierung der Prosozialen erfolgte entsprechend.

Peer-Nominierungen zum Sozialen Status. Die Beliebtheit (social preference) wurde nach Coie und Kollegen (1982) anhand des Like Most-Items „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?“ (LM) und anhand des Like Least-Items „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen?“ (LL) berechnet. Subtrahiert man den auf Klassenebene standardisierten LL-Wert (z-Wert) von dem auf Klassenebene standardisierten LM-Wert (z-Wert), erhält man die Beliebtheit eines jeden Schülers.

Peer-Nominierungen zur wahrgenommenen Popularität. Die Berechnung der wahrgenommenen Popularität wurde analog zu obiger Prozedur nach Cillessen und Maeyoux (2004) anhand eines Most Popular-Items „Welches Kind in deiner Klasse ist am beliebtesten/hat die meisten Freunde?“ (MP) und anhand eines Least Popular-Items „Welches Kind in deiner Klasse ist am unbeliebtesten/hat die wenigsten Freuden?“ (LP) vorgenommen. Subtrahiert man den auf Klassenebene standardisierten LP-Wert (z-Wert) von dem auf Klassenebene standardisierten MP-Wert (z-Wert), erhält man die wahrgenommene Popularität eines jeden Schülers.

4 Ergebnisse

Um Kriterien für den Erfolg eines Bullyingtäters zu identifizieren, wird in drei Schritten vorgegangen. Zunächst dient die Ressourcenkontrolle als Maßstab, um den Grad der Dominanz bei Bullies im Vergleich zu allen anderen Mitschülerrollen zu bestimmen und im Kontext von Grundschule und weiterführender Schule zu vergleichen. Im Weiteren werden die Strategien analysiert, die eingesetzt werden, um Dominanz auf Basis der Ressourcenkontrolle zu erlangen, um dann im letzten Schritt auf das so erworbene Ansehen zu fokussieren und Beliebtheit und wahrgenommene Popularität in Abhängigkeit von eingesetzten Strategien und Altersstufe in Vergleich zu setzen.

Die Bullyingrollen Täter (Bully), Assistent, Verstärker, Verteidiger, Außenstehender und Opfer unterscheiden sich hinsichtlich der Ressourcenkontrolle ($F(5, 2256) = 68.97$; $p < .001$), aber auch im Einsatz von coersiven Strategien ($F(5, 2256) = 236.40$; $p < .001$) und prosozialen Strategien ($F(5, 2256) = 40.17$; $p < .001$) voneinander (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Mittelwerte (z-Werte) aller Bullyingrollen auf den Dominanzskalen

	Täter/Bully	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer
<i>Ressourcenkontrolle</i>						
Total	0.618	0.061	0.185	0.295	-0.232	-0.253
Grundschule	0.503	0.038	-0.026	0.263	-0.167	-0.232
weiterf. Schule	0.732	0.084	0.396	0.327	-0.297	-0.273
<i>Prosoziale Strategien</i>						
Total	0.296	-0.096	0.009	0.329	-0.130	-0.057
Grundschule	-0.009	-0.147	-0.107	0.398	-0.063	-0.085
weiterf. Schule	0.601	-0.046	0.125	0.260	-0.198	-0.029
<i>Coersive Strategien</i>						
Total	1.370	0.274	0.405	-0.203	-0.294	-0.168
Grundschule	1.291	0.274	0.352	-0.327	-0.234	-0.184
weiterf. Schule	1.449	0.274	0.459	-0.080	-0.355	-0.152

Allen drei aggressiven Rollen und den Verteidigern wird von den Mitschülern Ressourcenkontrolle bestätigt, d. h. anders als bei Außenstehenden und Opfern liegen die z-Werte im positiven Bereich. Anschließende Post-Hoc-Tests (Scheffé-Test) zeigen, dass Bullies ($ps < .001$) über signifikant mehr Ressourcenkontrolle als alle anderen Rollen verfügen, während den Verteidigern ($ps < .001$) gemeinsam mit den Verstärkern ($ps < .001$) zumindest gegenüber den Außenstehenden und Opfern die zweithöchste Ressourcenkontrolle zugeschrieben wird. Beim Einsatz coersiver Strategien unterscheiden sich die Bullies ($ps < .001$) von allen anderen durch die mit Abstand höchsten Werte, während bei den prosozialen Strategien nur Bullies ($ps < .01$) und Verteidiger ($ps < .001$) positive Mittelwerte erreichen und die Werte für alle anderen Rollen im negativen Bereich liegen.

Wie Post-Hoc-Tests (Scheffé) bestätigen, stehen in der Grundschule den Bullies ($ps < .001$) und Verteidigern ($ps < .01$) die meisten Ressourcen zur Verfügung. Assi-

stenten ($p < .001$) haben signifikant weniger Ressourcenkontrolle als Bullies, während zwischen Assistenten und Verteidigern kein signifikanter Unterschied besteht. Coersive Strategien werden im Vergleich zu allen anderen Rollen von Bullies ($ps < .001$) am häufigsten eingesetzt und Bullies zeigen sehr selten prosoziale Strategien, was sie von den Verteidigern ($p < .001$), nicht aber von allen übrigen Bullyingrollen, unterscheidet. In der weiterführenden Schule hingegen kontrollieren Bullies ($ps < .01$) und Verstärker ($ps < .05$) die meisten Ressourcen, wie die Post-Hoc-Tests (Scheffé) zeigen. Verteidiger ($p < .01$) haben signifikant weniger Ressourcenkontrolle als Bullies, während zwischen Verteidigern und Verstärkern kein signifikanter Unterschied besteht. Das heißt, unabhängig von der Schulart wird Bullies die höchste Ressourcenkontrolle zugeschrieben; ist in der Grundschule die Ressourcenkontrolle der Bullies mit der Ressourcenkontrolle der Verteidiger vergleichbar, kontrollieren in der weiterführenden Schule die Verstärker vergleichbar viele Ressourcen wie die Bullies. Vergleicht man die Bullies der Grundschule mit den Bullies der weiterführenden Schule, werden von den Bullies beider Schularten Ressourcenkontrolle ($\bar{M}_{Gs} = .50$; $\bar{M}_{Gym} = .73$) und coersive Strategien ($\bar{M}_{Gs} = 1.29$; $\bar{M}_{Gym} = 1.45$) in vergleichbarem Maße gezeigt. Allerdings verwenden Bullies in der weiterführenden Schule deutlich mehr prosoziale Strategien als in der Grundschule ($\bar{M}_{Gs} = -.01$; $\bar{M}_{Gym} = .60$) ($F(1, 214) = 30.38$; $p < .001$).

Wählt man im nächsten Schritt den Einsatz prosozialer Strategien als Differenzierungskriterium für die Bullies, lassen sich mit Bezug auf die Ressourcenkontrollgruppen Bistrategen (coersive plus prosoziale Strategien) und Coersive (nur coersive Strategien) unterscheiden. Analysiert man deren Status innerhalb der Klasse, ergibt sich folgendes Bild (Abb. 1).

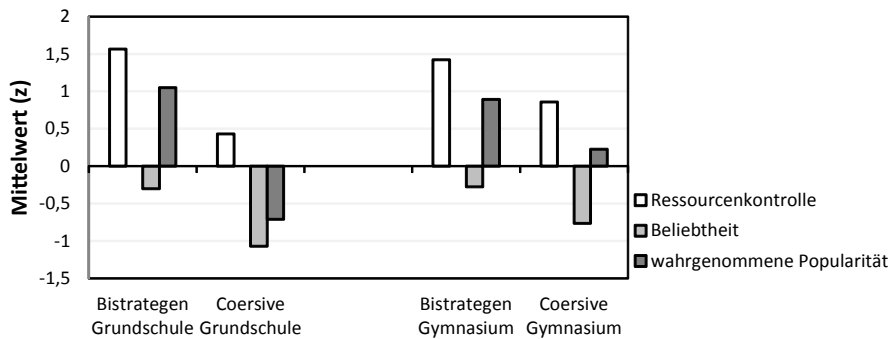


Abbildung 1: Mittelwerte der Bullies der Grundschule und der weiterführenden Schule

Die Bistrategen in der Grundschule und in der weiterführenden Schule zeigen dabei nicht nur in der Ressourcenkontrolle, sondern ebenfalls in sozialer Präferenz und wahrgenommener Popularität ein vergleichbares Muster: negative Werte nur in der Belieb-

heit ($\bar{M}_{Gs} = -.30$; $\bar{M}_{Gym} = -.28$), bei vergleichbar viel Ressourcenkontrolle ($\bar{M}_{Gs} = 1.56$; $\bar{M}_{Gym} = 1.42$) und wahrgenommener Popularität ($\bar{M}_{Gs} = 1.05$; $\bar{M}_{Gym} = .89$).

Im Gegensatz dazu werden Coersive in der Grundschule und in der weiterführenden Schule deutlich verschieden von ihren Peers wahrgenommen: Die coersiven Bullies der Grundschule verfügen über weniger Ressourcenkontrolle ($\bar{M}_{Gs} = .43$; $\bar{M}_{Gym} = .86$) ($F(1, 102) = 5.20$; $p < .05$) und weisen eine geringere wahrgenommene Popularität ($\bar{M}_{Gs} = -.71$; $\bar{M}_{Gym} = .23$) ($F(1, 102) = 15.70$; $p < .001$) auf als die coersiven Bullies in der weiterführenden Schule; allerdings sind die coersiven Bullies beider Schularten bei ihren Mitschülern vergleichsweise wenig beliebt ($\bar{M}_{Gs} = -1.07$; $\bar{M}_{Gym} = -.76$).

Weiterhin kontrollieren Bullies als Bistrategen innerhalb der Grundschule mehr Ressourcen als die Bullies, die nur coersive Strategien einsetzen ($\bar{M}_{Bistrategie} = 1.56$; $\bar{M}_{Coersiv} = .43$) ($F(1, 83) = 20.90$; $p < .001$). Ihre wahrgenommene Popularität liegt mit positiven Werten signifikant über der wahrgenommenen Popularität ($\bar{M}_{Bistrategie} = 1.05$; $\bar{M}_{Coersiv} = -.71$) ($F(1, 83) = 26.86$; $p < .001$) der coersiven Bullies mit negativen Werten; außerdem sind sie bei ihren Mitschülern deutlich beliebter ($\bar{M}_{Bistrategie} = -.30$; $\bar{M}_{Coersiv} = -1.07$) ($F(1, 83) = 8.00$; $p < .01$).

In der weiterführenden Schule bleibt dieses Muster grundsätzlich erhalten, allerdings sind die Unterschiede weniger deutlich ausgeprägt: Weder Ressourcenkontrolle ($\bar{M}_{Bistrategie} = 1.42$; $\bar{M}_{Coersiv} = .86$) noch soziale Präferenz ($\bar{M}_{Bistrategie} = -.28$; $\bar{M}_{Coersiv} = -.76$) unterscheidet bistrategische Bullies von denen, die nur coersive Strategien anwenden. Charakteristisch ist für Bullies als Bistrategen jedoch eine signifikant höhere wahrgenommene Popularität ($\bar{M}_{Bistrategie} = .89$; $\bar{M}_{Coersiv} = .23$) ($F(1, 60) = 5.55$; $p < .05$).

In der weiterführenden Schule erhalten 71 % der Coersiven unter den Bullies einen positiven z-Wert bzgl. des Einsatzes von prosozialen Strategien, verglichen mit nur 32 % der coersiven Bullies der Grundschule ($\chi^2(1, 102) = 13.38$; $p < .001$). Auch ein Mittelwertvergleich bekräftigt, dass die coersiven Bullies in der weiterführenden Schule häufiger prosoziale Strategien einsetzen als in der Grundschule ($\bar{M}_{Gs} = -.21$; $\bar{M}_{Gym} = .27$) ($F(1, 102) = 28.32$; $p < .001$). Der zunehmende Gebrauch von prosozialen Strategien bei den Bullies ist in Abbildung 2 klassenweise dargestellt.

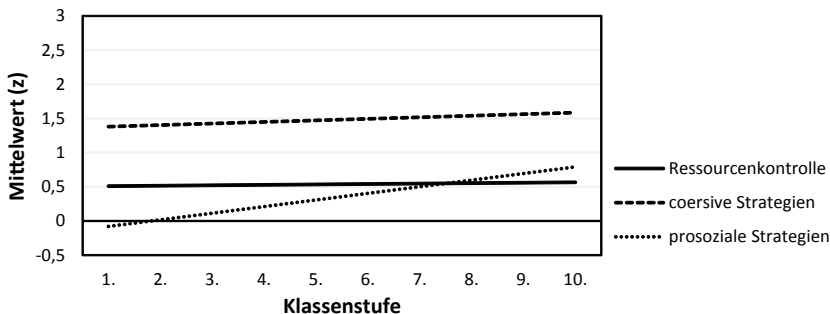


Abbildung 2: Trendlinien der Bullies für die drei Dominanzskalen (Ressourcenkontrolle, coersive Strategien, prosoziale Strategien) auf Klassenebene

Vergleicht man die Mittelwerte der Bullies von der ersten bis zur zehnten Klasse, fällt der zunehmende Einsatz prosozialer Strategien mit steigender Klassenstufe ($R^2 = .12$, $\beta = .34$) ins Auge, während Ressourcenkontrolle ($R^2 = .02$, $\beta = .12$) und coersive Strategien ($R^2 = .00$, $\beta = .03$) auf ihrem Niveau beinahe stagnieren. Bei gleichbleibender Ressourcenkontrolle und bei gleichbleibendem Einsatz von coersiven Strategien ist bei den Bullies ein deutlicher Trendanstieg der prosozialen Strategien von der ersten bis zur zehnten Klasse zu erkennen, der auch im Verhaltensrepertoire der coersiven Bullies einen Niederschlag findet.

5 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, eine Antwort auf die Frage zu liefern, was Bullies erfolgreich macht. Postuliert man das Streben nach Dominanz im Sinne von Kontrolle über materielle und soziale Ressourcen als Motiv für Bullying, dann wäre Ansehen resp. sozialer Status durch die Peers ein Erfolgskriterium.

De facto lässt sich zeigen, dass Bullies nach Einschätzung ihrer Mitschüler von der ersten bis zur zehnten Klassenstufe innerhalb ihrer Klasse die höchste Kontrolle über Ressourcen innehaben. Soziale Anerkennung (d. h. sowohl Beliebtheit als auch Popularität) bekommen die Bullies dafür aber vor allem in der weiterführenden Schule.

Die Strategien, die Bullies einsetzen, um Ressourcenkontrolle und damit Dominanz zu erlangen resp. zu erhalten, sind immer coersiver Natur. Deutliche Unterschiede findet man hingegen beim Einsatz prosozialer Strategien: In dem Maße, in dem Bullies neben coersiven Strategien auch prosoziale Strategien in ihrem Verhaltensrepertoire haben (vgl. Hawley, 1999) und vor allem einsetzen, wird ihnen Popularität von den Peers zuerkannt. Entsprechend sind Bistrategen unabhängig von der Schulart die erfolgreichsten Bullies, die nicht unbedingt gemocht, aber in jedem Fall geachtet werden.

Ein genauer Blick in die Daten zeigt, dass zu allen Zeiten, aber dennoch auch differenzierbar nach Alter, coersive und prosoziale Strategien mit Ressourcenkontrolle und Popularität in substanziellem Zusammenhang stehen. In der Grundschulphase haben Verteidiger und Bullies vergleichbar viel Ressourcenkontrolle innerhalb ihrer Klasse, aber während die Verteidiger nahezu ausschließlich prosoziale Strategien anwenden, verwenden die Bullies im Wesentlichen coersive Strategien (vgl. Hütter, 2010). Eine Ausnahme machen die wenigen Bistrategen, die man schon in der Grundschule findet: Sie kombinieren prosoziale mit coersiven Strategien und erreichen damit sogar eine vergleichbare Popularität wie die Bullies in der weiterführenden Schule.

Dort wird den Bullies der häufigste Einsatz coersiver und prosozialer Strategien zugeschrieben. Hinsichtlich der Ressourcenkontrolle unterscheiden sich die Bullies aber nicht von den Verstärkern: Sowohl Bullies als auch Verstärker werden von ihren Klassenkameraden in der weiterführenden Schule als die dominantesten Gruppenmitglieder wahrgenommen.

Überlegungen, dass die Items, die für die Zuweisung der aggressiven Bullyingrollen herangezogen werden, nicht genau zwischen Bullies und Verstärkern (und Assistenten) differenzieren (Salmivalli et al., 1996; Sutton u. Smith, 1999), sind zur Erklärung der vergleichbaren Ressourcenkontrolle von Bullies und Verstärkern nur begrenzt plausibel, da sich die beiden Rollen in der Grundschule in puncto Ressourcenkontrolle deutlich unterscheiden. Es gibt also sowohl in der Ressourcenkontrolle als auch im Einsatz der Ressourcenkontrollstrategien eine beträchtliche Varianz zwischen den aggressiven Bullyingrollen. Auch Sutton und Smith (1999) plädieren u. a. aus diesen Gründen für die Beibehaltung der Differenzierung der aggressiven Bullyingrollen.

Die Verteidiger der weiterführenden Schule haben, im Vergleich zu den Verteidigern der Grundschule, ihre dominante Stellung eingebüßt. Das heißt, Dominanz scheint in der weiterführenden Schule stärker mit Aggression als mit prosozialem Verhalten einherzugehen.

Allerdings ist auffällig, dass Bullies in der weiterführenden Schule am häufigsten von ihren Peers für den Einsatz prosozialer Strategien nominiert werden. Das ließe vermuten, dass in der weiterführenden Schule für Bullies der Einsatz prosozialer Strategien der Schlüssel zur Ressourcenkontrolle ist. Denn bei vergleichbar intensivem Einsatz coersiver Strategien werden diese in der weiterführenden Schule von den Bullies deutlich häufiger mit prosozialen Strategien kombiniert. Kontrollieren die Bullies der weiterführenden Schule mehr Ressourcen als die Bullies der Grundschule? Ist der Zuwachs an Ressourcenkontrolle wirklich auf den vermehrten Einsatz prosozialer Strategien zurückzuführen? Dass die Verteidiger der weiterführenden Schule über weniger Ressourcenkontrolle verfügen als die Bullies, spricht gegen diese Interpretation, d. h. die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass die coersiven Strategien der Bullies die Basis für deren dominante Position innerhalb der Klassengemeinschaft darstellen.

Bei Betrachtung der einzelnen Klassenstufen wird diese Annahme untermauert: In der fünften Klassenstufe zeigen die Bullies den mit Abstand häufigsten Einsatz coersiver Strategien (vgl. Stoiber, 2011). Der Gebrauch prosozialer Strategien steigt hingegen von der ersten zur zehnten Klasse kontinuierlich an (vgl. Pellegrini u. Long, 2002; bei längsschnittlicher Betrachtung des Schulübertritts). Das bedeutet, entweder realisieren die Bullies in der weiterführenden Schule, dass prosoziale Strategien gegenüber der Mehrheit der Mitschüler zur Aufrechterhaltung ihrer Position in der Klasse beitragen, oder die Bullies agieren vorwiegend gegenüber ihren Unterstützern mit prosozialen Strategien. Präsent zu halten bleibt, dass prosoziale Strategien – im Gegensatz zu prosozialem Verhalten – durch einen explizit formulierten zielgerichteten Aspekt definiert sind. Schäfer und Korn (2004) konnten nachweisen, dass Bullies ausschließlich mit Assistenten und Verstärkern befreundet waren. Entsprechend wäre denkbar, dass vorwiegend Assistenten und Verstärker den Bullies prosoziale Strategien zuschreiben, weil sie die Zielgerichtetheit hinter prosozialen Aktionen erkennen. Zukünftige dyadische Analysen können hier weitere Aufklärung bringen.

Unklar bleibt dann aber, weshalb der häufige Gebrauch prosozialer Strategien erst bei den Bullies der weiterführenden Schule festzustellen ist, da Bullies in beiden Schul-

arten (z. B. Hörmann u. Schäfer, 2009; Schäfer u. Korn, 2004) durch vergleichbar viele Assistenten und Verstärker unterstützt werden.

Alternativ wäre denkbar, dass Bullies der weiterführenden Schule ihre überdurchschnittlichen sozio-kognitiven Fähigkeiten nutzen, um andere Mitschüler, insbesondere Assistenten, anzustiften, das gewählte Opfer systematisch zu schikanieren. Die Assistenten, aber auch die Verstärker, könnten deshalb die Bullies für den häufigen Einsatz coersiver Strategien nominieren. Gegenüber den anderen Mitschülern, mit Ausnahme des Opfers, könnten die sozial intelligenten Bullies *dann – nach der Etablierung ihrer dominanten Position – vorwiegend prosozial* agieren (vgl. Pellegrini u. Long, 2002). Zu analysieren, welche Schüler den Bully bezüglich prosozialer Strategien und welche ihn hinsichtlich coersiver Strategien nominieren, ist Gegenstand laufender Forschung.

Betrachtet man alle Bullies, dann setzt die Hälfte ausschließlich coersive Strategien ein, um Ressourcen in der Klasse kontrollieren zu können, und jeder Vierte greift auf coersive *und* prosoziale Verhaltensstrategien zurück und ist damit ein Bistrategie. Das bedeutet, drei Viertel aller Bullies sind durch den Einsatz klarer Dominanzstrategien (zur Ressourcenkontrolle) eindeutig identifizierbar.

Da Bistrategen oft den höchsten sozialen Einfluss besitzen (vgl. Schwanke u. Schäfer, 2013) und Bullies ihre Opfer schikanieren, um Einfluss in der Peergroup zu erlangen, sollte die Rolle eines Bistrategen für Bullies optimal sein. Warum aber nutzen dann lediglich ein Viertel der Bullies prosoziale Strategien? Da sich die Gruppe der Bullies auch in dieser Untersuchung als heterogen erweist (vgl. Peeters et al., 2009), trifft der Einsatz prosozialer Strategien eventuell exklusiv auf die sozial intelligenten Bullies zu: Weil sie ihren Mitschülern sozio-kognitiv überlegen sind, erkennen sie möglicherweise den Nutzen der prosozialen Verhaltensweisen für sich. Studien, die diese Abhängigkeit über die Altersstufen hinweg spezifizieren, stehen aus.

Anzunehmen ist aber, dass Bistrategen diejenigen Schüler sind, die sich beim Bullying „die Hände nicht schmutzig machen“, um dadurch vor Sanktionen bewahrt zu werden. Der Einsatz vorwiegend relationaler Aggression gegenüber ausgewählten Mitschülern und Assistenten instrumentalisiert andere Peers, um das Opfer zu schikanieren.

In Einklang mit Hawley (2003) wurden Bistrategen in der vorliegenden Untersuchung vermehrt unter den Bullies und Verstärkern der weiterführenden Schule identifiziert, die auf Basis der Ressourcenkontrolle auch die dominanteste Position in der Klasse einnehmen. In der Grundschule hingegen kommen Bistrategen unter den aggressiven Bullyingrollen gleich häufig vor (vgl. Stoiber, 2011), jedoch kontrollieren die Bullies der Grundschule, im Vergleich zu den beiden anderen aggressiven Bullyingrollen, die meisten Ressourcen im Klassenzimmer.

Bullies sind ihren Mitschülern als Bistrategen oder Coersive in Grund- und weiterführender Schule vergleichbar wenig sympathisch. Dies entspricht nur teilweise den Befunden von Hawley (2003), dass coersive Kinder und Jugendliche durchschnittlich beliebt sind und die Bistrategen in der sozialen Präferenz sogar positive Werte erreichten. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass diese Untersuchung auf Bistrategen in der Täterrolle fokussiert, während Hawley alle Bistrategen ihrer Stichprobe in die Analyse einbezog.

Da die Bullies und Verstärker mit hoher Ressourcenkontrolle oft eine dominante Position in der Klasse innehaben, sind sie Gruppenmitglieder, die im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Zentralität in der Peergroup aber geht eng mit wahrgenommener Popularität einher (vgl. Prinstein u. Cillessen, 2003). Kindern, die nach Dominanz und Status streben, ist Einfluss und Macht über die Peergroup wichtiger, als von ihren Mitschüler gemocht zu werden (vgl. Parkhurst u. Hopmeyer, 1998; LaFontana u. Cillessen, 2002). Wahrgenommene Popularität könnte deshalb ein finales Merkmal eines erfolgreichen Bullies sein, weil es Einfluss und Macht durch die Zentralität in der Aufmerksamkeitshierarchie der Peergroup demonstriert. Tatsächlich bestätigt diese Studie den Bistrategen in Grund- und weiterführender Schule, aber auch den coersiven Bullies der weiterführenden Schule eine überdurchschnittliche wahrgenommene Popularität und repliziert damit die Befunde von Hawley (2003). Deren Studie ergab aber auch eine durchschnittliche bis unterdurchschnittlich wahrgenommene Popularität der Coersiven. Dies bestätigt sich in der vorliegenden Untersuchung nur für die coersiven Bullies der Grundschule, was auch Caravita und Kollegen (2009) indirekt als Zusammenhang zwischen aktivem Bullyingverhalten und deutlich weniger wahrgenommener Popularität für die Grundschule berichten.

In der Grundschule sind wenige Bullies mit hoher Ressourcenkontrolle (Bistrategen) und überdurchschnittlicher wahrgenommener Popularität identifizierbar und viele Bullies mit hoher Ressourcenkontrolle (Coersive) und unterdurchschnittlicher wahrgenommener Popularität. Unterlässt man die Differenzierung in Bistrategen und Coersive, könnte das eine niedrige Korrelation zwischen dem Bullyingverhalten und der wahrgenommenen Popularität ergeben (siehe Caravita et al., 2009).

Außerdem wird gemäß LaFontana und Cillessen (2002) eine verlässliche Differenzierung zwischen sozialer Präferenz und wahrgenommener Popularität erst im Jugendalter möglich: Grundschulkinder scheinen nur diejenigen Kinder als populär zu nominieren, die sie auch tatsächlich gerne mögen. Dass die coersiven Bullies der Grundschule als unterdurchschnittlich beliebt und unterdurchschnittlich populär wahrgenommen werden, ist vor diesem Hintergrund plausibel. Warum aber wird den Bistrategen zwar wenig Sympathie (geringe soziale Präferenz), aber eine überdurchschnittliche wahrgenommene Popularität zugesprochen?

Vergleicht man den Einsatz prosozialer Strategien bei coersiven Bullies, lassen sich Unterschiede in der wahrgenommenen Popularität zwischen Grund- und weiterführender Schule durch weniger resp. mehr prosoziale Strategien erklären. Die coersiven Bullies in der weiterführenden Schule unterschieden sich im Einsatz prosozialer Strategien kaum von den Bistrategen, in der Grundschule hingegen ganz deutlich. Diese Empirie untermauert Zweifel daran, dass Grundschulkinder die Differenzierung zwischen den beiden Statusmaßen (LaFontana u. Cillessen, 2002) noch nicht bewältigen: Coersive und Bistrategen unserer Stichprobe charakterisiert ein differenziertes Muster zwischen sozialer Präferenz und wahrgenommener Popularität für diese Altersstufe.

Darüber hinaus sind unsere Ergebnisse konsistent zu den Befunden von Hawley (2003): Um ein erfolgreicher Bully zu sein, muss ein Schüler neben coersiven Ver-

haltensweisen auch prosoziale Verhaltensstrategien einsetzen, wenn wahrgenommene Popularität das Ziel ist. Ob dabei coercive Strategien genutzt werden, um die Kontrolle über die Peergroup aufrechtzuhalten – indem aggressive Verhaltensweisen nur gegen wenige Mitschüler eingesetzt werden (vgl. Pellegrini u. Long, 2002; Veenstra et al., 2007) – und prosoziale Strategien zu noch mehr Ressourcenkontrolle und hoher wahrgenommener Popularität führen sollen, muss auf Basis dyadischer Analysen und Längsschnittdaten aufgeklärt werden.

Die Differenzierung zwischen prosozialem Verhalten und prosozialen Strategien scheint ein – in gewissem Maße vom Alter abhängiges – Problem. Gerade Grundschulkinder tun sich mit der Zuordnung der strategisch eingesetzten Variante prosozialen Verhaltens offenbar noch schwer und Etliche erfassen entweder den strategischen oder den prosozialen Aspekt der Items – das erklärt die unbefriedigende Reliabilität der Skala. Ist, was zielgerichtet eingesetzt wird, hier noch suspekt? Oder sind auch andere Faktoren zu berücksichtigen? Holländische Kollegen (pers. Mitteilung Tjeert Olthoff) beobachten vergleichbar niedrige Reliabilitäten, während Hawley eine bessere Skalenreliabilität berichtet (Hawley, 2003), wobei alle drei Arbeitsgruppen die präzise Vergleichbarkeit der Items kommuniziert haben. Direkte Vergleiche von Stichproben und Befunden werden in naher Zukunft Teil umfassender interkultureller Vergleiche sein. Ebenso wäre es aber auch wünschenswert, den differenzierten oder aber kombinierten Strategieeinsatz in seiner Stabilität zu betrachten, um den Zusammenhang mit den verschiedenen Statusmaßen ob der Ursächlichkeit oder Wechselwirkung (vgl. Cillessen u. Mayeux, 2004) zu verstehen. Dass diese Untersuchung nur an bayrischen Schülern durchgeführt wurde, sollte ihre Aussagekraft nicht mindern, wenn im europäischen Vergleich eine Vergleichbarkeit der Befundmuster möglich ist und Abweichungen eine bessere Erklärung über Alterseffekte oder Kulturspezifika im größeren Kontext nahelegen. Dass hingegen als weiterführende Schulen nur Gymnasien ausgewählt wurden, mag als Schwäche der Studien gewertet werden – dem ist entgegen zu halten, warum man ob der zentralen Befunde denn zwischen diesen Schulformen Unterschiede erwarten sollte? Als pragmatische Erklärung muss aber ergänzt werden, dass neben den hier präsentierten Fragestellungen die Untersuchung auch Instrumente umfasst, die sich im Pilotprojekt für den Bereich der Hauptschule als nicht sinnvoll einsetzbar erwiesen und zur Eingrenzung der Stichprobe auf Gymnasien führte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bullies, die neben coerciven Strategien auch prosoziale Strategien einsetzen, die dominanteste Stellung in der Peergroup zu Eigen ist, weshalb diese über die meiste Ressourcenkontrolle verfügen. Die Kontrolle über die begrenzt zur Verfügung stehenden Ressourcen in einer Klasse, wie z. B. die Aufmerksamkeit der Peers, die dominanten Schülern aufgrund ihrer Zentralität zukommt, geht damit einher, dass diese Bullies von ihren Klassenkameraden als äußerst populär wahrgenommen werden. Für die, die coercive sowie prosoziale Verhaltensstrategien gebrauchen, stellt – nach der Kompetenzdefinition von Sutton und Kollegen – Bullyingverhalten somit ein äußerst kompetentes, weil zweckdienliches Verhalten dar (Sutton, Smith, Swettenham, 2001). Wirklicher Erfolg beim Bullying ist also nur für Bistrategen möglich.

Literatur

- Arsenio, W. F., Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Björkqvist, K., Ekman, K., Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: The ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychiatry*, 23, 307-313.
- 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.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Cillessen, A. H. N., Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Garandeau, C. F., Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 279-310.
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In P. H. Hawley, T. D. Little, P. C. Rodkin (Hrsg.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (S. 1-29). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hawley, P. H., Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-242.
- Hörmann, C., Schäfer, M. (2009). Bullying im Grundschulalter: Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. *Praxis der Kinderpsychiatrie und Kinderpsychologie*, 58, 110-124.
- 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 XXth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Würzburg, Germany.
- Hütter, K. (2010). Mobbing als Gruppenphänomen: Wie hängt das Mobbingverhalten von Grundschulern mit deren Ressourcenkontroll-Strategien zusammen? Unveröffentlichte Zulassungsarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- LaFontana, K. M., Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perception of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635-647.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Parke, R. D., Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen, E. M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4. Socialization, personality, and social development (S. 547-641). New York: Wiley.

- Parkhurst, J., Hopmeyer, A. (1998). Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status. *The Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Peeters, M., Cillessen, A. H. N., Scholte, R. H. J. (2009). Clueless or Powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041-1052.
- Pellegrini, A. D., Long J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Prinstein, M. J., Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associates with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- 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.
- Schäfer, M. (2012). Mobbing. In W. Schneider, U. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage; S. 691-704). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, M. u. 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 Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19-29.
- 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.
- Schwanke, S., Schäfer, M. (2013). „Wer ist der Boss?“ – Zum Zusammenhang zwischen der sozialen Dynamik im Klassenzimmer und Einstellungen zum Lernen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, 214-232.
- Smith, P. K., Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Stoiber, M. (2011). Was macht einen erfolgreichen Bully aus? Zum Zusammenhang zwischen Ressourcenkontrollstrategien, Dominanz und Status bei aggressiven Bullyingrollen. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Sutton, J., Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (2001). It's easy, it works, and it makes me feel good – A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10, 74-78.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78, 1843-1854.

Korrespondenzanschrift: PD Dr. Mechthild Schäfer, Departement Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstr. 13, 80802 München;
E-Mail: mechthild.schaefer@psy.lmu.de

Manuel Stoiber und Mechthild Schäfer, Department Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München